

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

АВЕРІНА КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА

УДК [378.091.212:316] 316.621 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ К. С. Аверіна

Науковий консультант Терещук Григорій Васильович

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Аверіна К. С. «Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій». – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

У контексті досягнень сучасної педагогічної науки та освітніх викликів обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців соціономічних професій, виражені в сутнісному вигляді в концепції, авторській педагогічній системі та її моделі.

Концепція дослідження, побудована на трьох концептах (теоретичному, методологічному і технологічному), передбачає оптимізацію розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти за соціономічними професіями і його систематизацію з урахуванням сучасних змін у функціонуванні соціальної сфери та відповідно до запитів суспільства.

Із позицій теоретичного концепту розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій – це позитивна динаміка зазначеного феномена на структурному й функціональному рівнях; цілеспрямований і послідовний процес, що передбачає зміни в підготовці до соціально значущої діяльності, здійснюється на основі системного підходу шляхом створення розвивального середовища, умов для вибору й реалізації потенціалу особистості, засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей, активізації інноваційної діяльності. Методологічний концепт ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі підготовки здобувачів вищої освіти та визначається через принципи міждисциплінарності, гуманістичності та демократичності в організації освітнього середовища. Технологічний концепт відображає процесуальні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у соціальних взаємодіях як

ціннісного ресурсу особистості, вагомого чинника професіоналізму та результату практичної підготовки.

Система розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається як: цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна та відкрита педагогічна конструкція, комплекс каналів прямої і опосередкованої взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти задля реалізації визначених установок на соціальну активність; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших створених у закладі вищої освіти (ЗВО) умов, що забезпечують позитивні зміни в підготовці здобувачів до соціально значущої діяльності.

Базові компоненти авторської моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів охоплюють: теоретико-методологічний (ґрунтується на принципах системності, зв'язку теорії із соціальною практикою, об'єктивності, інтегративності, особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного та суб'єктного методологічних підходів); змістовий (знання, компетентності, що передбачені змістом освітньої програми; уміння й соціальний досвід, отримані під час навчальних та позанавчальних практик); організаційно-технологічний (форми, методи, засоби, технології розвитку соціальної активності здобувачів); критеріальний і результативний блоки (орієнтовані на кінцевий результат – підвищення рівня розвитку соціальної активності). Компоненти моделі відображають цілісність і системність урахування вимог до фахівців соціономічних професій, змісту розвитку соціальної активності здобувача, відповідності організації процесу і технологічних засобів цілепокладанню й орієнтації на результат – підвищення рівня розвитку соціальної активності здобувачів.

Модель системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі фахової підготовки у ЗВО реалізується на основі вибору і застосування освітніх технологій (універсальні, під якими розуміємо особистісно зорієнтовані, інтерактивні, проєктні, мультимедійні,

тренінгові, проблемного навчання та ін., що є складниками макротехнологій; інформаційно-комунікаційні, соціально-виховні), упровадження організаційно-педагогічних умов, добору ефективних форм, методів, прийомів і засобів організації розвитку соціальної активності.

У дисертації розвинуто дефініцію соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, що трактується як категорія (загальне поняття), що відображає найсуттєвіші суперечності і взаємодію суспільних норм й індивідуальних потреб здобувача, та водночас є характеристикою його особистості, визначальною для групи професій типу «людина – людина». Соціальна активність майбутнього фахівця розглядається як стан й інтегративна властивість особистості, що виявляється в процесі професійної освіти в ініціюванні та здійсненні актів соціальної взаємодії задля конструктивного саморозвитку, перетворення навколишнього середовища, досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей здобувача, опосередкованих характером його майбутньої професійної діяльності.

Визначено структурно-функціональні та факторно-інтегративні характеристики розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті педагогічного впливу освітнього середовища ЗВО. Встановлено об'єктивні та суб'єктивні критерії соціономічної діяльності задля розвитку соціальної активності, а саме: наявність спільної мети, супідрядність індивідуальних мотивів до дій та їхня реалізація через самоактуалізацію, що відтворює сукупність певних поглядів, настанов, потреб, цілей і цінностей особистості та виконує регулятивні функції у межах конкретної соціономічної професії.

З урахуванням теоретико-методологічних підходів сучасної педагогічної науки з'ясовано, що проблему розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно розглядати з позицій міждисциплінарного дискурсу у взаємодії соціологічного, соціально-психологічного, поведінкового, політологічного, правового, економічного, педагогічного аспектів, спрямованості здобувача на соціальні цінності і

ставлення до навколишньої дійсності через призму їхньої особистісної значущості. Глобальне середовище розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як відкрита й міжсистемна конструкція формується на основі цілеспрямовано організованого освітнього середовища ЗВО у тісній взаємодії з індивідуальним соціокультурним простором особистості здобувача та урахуванням його особистісно ціннісних характеристик.

Виявлено комплекс педагогічних умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій під час навчання та дозвілля, що розглядаються в єдності трьох рівнів зв'язків і відносин: а) можливостей, закладених в процесі становлення чинної системи вищої освіти; б) незадіяних потенційно реальних можливостей педагогічного впливу на активізацію соціальної діяльності здобувачів; в) нових можливостей авторської педагогічної системи розвитку соціальної активності. Реалізація педагогічних умов ефективного розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій дає змогу застосувати відповідне педагогічне забезпечення в мотиваційно-цільовому, процесуально-змістовому, організаційно-технологічному та критеріально-результативному напрямках.

Установлено, що ефективне функціонування авторської моделі розвитку соціальної активності потребує узгодження етапів педагогічного забезпечення (інформаційно-мобілізаційний, мотиваційно-підтримувальний, супровідно-консультаційний етапи) з етапами адаптації, самовизначення і становлення особистості, що актуалізує звернення до аналізу динаміки суб'єктних характеристик активності майбутніх фахівців соціономічних професій у контекстах розвивального середовища здобувачів конкретних соціономічних професій упродовж навчання.

За результатами дослідження обґрунтовано необхідність упровадження інноваційних освітніх технологій і практик розвитку соціальної активності здобувачів: використання простору студентських хабів і методики «Форум-театру»; активізація роботи молодіжного парламенту, гейміфікація освітнього процесу; налагодження міжкультурної комунікативної

платформи, створення Центру соціальних ініціатив та волонтерства на базі ЗВО; підтримки існуючих і створення нових студентських громадських об'єднань, спрямованих на розвиток суб'єктної позиції й соціальних цінностей здобувачів; мотивація та стимулювання їх активності для досягнення соціально компетентного і соціально активного рівнів розвитку; застосування інтерактивних методів навчання соціального змісту тощо.

У процесі дослідження сформульовано перспективні напрями індукування розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій у процесі їхньої фахової підготовки у ЗВО: виявлення чинників ефективного освітнього впливу на мотивацію досліджуваного феномена в освітньому середовищі шляхом продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між здобувачами і викладачами; створення в освітньому середовищі ЗВО сприятливої атмосфери для виявлення соціальної активності здобувачів соціономічних професій та активізації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); удосконалення методичної бази підготовки майбутніх фахівців задля розвитку потенціалу їхньої соціальної діяльності; модернізація комплексу заходів, соціальних програм, акцій та проєктів, розробка і проведення тренінгів, спрямованих на розвиток соціальної активності особистості здобувачів; вивчення формальних і неформальних характеристик ключових цінностей сучасного здобувача соціономічних професій; виявлення та стимулювання прихованого потенціалу здобувачів, які недостатньо проявляють соціальну активність, пошук способів пробудження їхнього інтересу до участі в соціальній діяльності.

Фактологічний матеріал і джерельна база дослідження можуть слугувати підґрунтям створення програм педагогічного забезпечення і подальшого визначення й обґрунтування педагогічних умов розвитку соціальної активності здобувачів упродовж навчання у ЗВО, а також використовуватися для наукових розвідок учасників освітнього процесу та інших зацікавлених сторін.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, соціономічні професії, соціальна активність, теоретико-методологічні засади, педагогічна система, педагогічні умови, модель педагогічної системи розвитку соціальної активності.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Монографії та посібники

1. Аверіна К. С. Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій: теорія і методологія розвитку: монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 462 с.

2. Аверіна К. С. Динаміка та діалектика релігійної активності й соціабельності вірянина. *Діалог між представниками релігійних ідентичностей у культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я*: монографія; авт. кол. / за заг. ред. Л. Ю. Москальової. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 95–122.

3. Averina K., Varina H. Transformational Processes in Modern Higher Education and Their Impact on the Development of Social Activity of Higher Education Applicants. *Education in the Post-Coronavirus World: the Place of information and Innovative Technologies / Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts*. Katowice School of Technology. Monograph 41, 2020. P. 119–127.

4. Аверіна К. С. Фактори структурних видозмін і спрямувань соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: методичні рекомендації для закладів вищої освіти. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 127 с.

*Публікації в наукових виданнях, які індексуються в наукометричних базах
даних Scopus та Web of Science*

5. Averina K. Research of a Socionomy Specialist's Social Activity in The System of Modern Humanitarian Knowledge. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Czech Republic, 2020. Vol. 10. Issue 01. P. 18–24.
6. Аверіна К. С. Троїцька О. М. Social activities of youth: dialogic support in cultural and educational space. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2017. Вип. 6. С. 5–8.
7. Andrushko Ya., Stetsenko I., Averina K., Alieksienko T., Marchak T., Dorofey S. Emotional Intelligence of Employees of Risky Professions: Theoretical and Empirical Discourse of the Research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11 (4). P. 72–88.
8. Fedorenko O., Pletenytska L., Averina K., Honcharuk V., Danilevich L. The Algorithm for Applying the Rating System of Evaluation as an Effective Method of Influencing the Activation of Cognitive Activity of Students. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7. Issue 13. P. 106–108.

*Статті в наукових фахових виданнях України та зарубіжних наукових
періодичних виданнях*

9. Аверіна К. С. Культуротворчий розвиток студентської молоді в умовах полікультурного середовища. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. 2015. December № 4. P. 69–73.
10. Аверіна К. С. Психологічні концепції та підходи до вивчення соціальної активності учнівської молоді. *ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 5. Т. IV (55): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору». К.: Гнозис, 2015. С. 6–14.
11. Аверіна К. С., Варіна Г. Б., Тараненко О. В. Основні детермінанти копінг-поведінки майбутніх практичних психологів в стресових ситуаціях.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Вип. 2 (47). 2015. С. 30–36.

12. Аверіна К. С. Неформальні об'єднання як крок до життєвого самовизначення студентської молоді. *Науковий огляд.* Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом». К., 2016. Вип. 1 (22). С. 5–14.

13. Averina K. Capabilities and Resources of Multicultural Education. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics: Journal L'Association 1901 SEPIKE: Edition 15.* 2016. P. 9–13.

14. Аверіна К. С. Концептуалізація моделі діагностики культуротворчого зростання майбутнього педагога в умовах полікультурної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2016. № 1. С. 114–122.

15. Аверіна К. С. Сучасна криза ідентичності: активність особистості чи шлях до сингулярності. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал.* Національний університет «Одеська юридична академія». 2017. Вип. 15. С. 3–7.

16. Аверіна К. С. Фактори формування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3. С. 171–182.

17. Аверіна К. С. Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: міждисциплінарний дискурс. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2019. Вип. 4. С. 6–15.

18. Аверіна К. С. Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки: збірник наукових статей / упоряд. Л. Л. Макаренко.* К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. CXLVI (146). С. 5–12.

19. Аверіна К. С. Соціально-комунікативні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічної професії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. № 2. С. 58–68.

20. Аверіна К. С. Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. К., 2020. Вип. 12 (41). С. 10–29.

21. Averina K. Prosociality as a personality component of socioeconomy specialists' professional activity. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics: Journal L'Association 1901 SEPIKE: Edition 27*. 2020. P. 4–11.

22. Аверіна К. С. Мотивація як педагогічний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в навчальній і позанавчальній діяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 236–247.

23. Аверіна К. С. Гармонізація відносин університет–здобувач засобами позанавчальної соціальної активності фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. К., 2020. Вип. 14 (43). С. 10–28.

24. Аверіна К. С. Концептуалізація педагогічної системи забезпечення розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій в сучасному ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. К.: Вид. дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 9–13.

25. Bakhmat N., Ridei N., Liubarets V., Ivashchenko V., Petrovska O., Averina K. Evaluation of the Peculiarities of the Implementation of the Impulse Stimulus of Students in the Process of Educational Activity. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. (11). P. 1037–1041.

26. Аверіна К. С. Аналіз ціннісно-мотиваційних факторів соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 216–228.

27. Averina K. Social activity of future socionomy specialists: factor analysis of extracurricular activity. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. 2020. Nr. 12. P. 163–172.

28. Аверіна К. С. Специфіка професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 2 (25). С. 99–105.

Опубліковані праці апробаційного характеру

29. Аверіна К. С. Формування етнокультурної толерантності студентської молоді в полікультурному світі: до постановки проблеми. *Людина в умовах мінливого соціокультурного простору: духовно-практичний вимір*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3–4 червня 2016 р.) / ред.-упоряд.: Р. І. Олексенко, М. В. Будицько. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II: Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 17–20.

30. Averina K., Varina H. Some peculiarities of using coaching technologies in the process of forming the positive I-conception of the future practical psychologist. *Actual questions and problems of development of social sciences*. International Scientific Practical Conference. June 28–30, 2016. Kielce: Holy Cross University. S. 84–87.

31. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів як умова професійної компетентності. *Соціально-професійна мобільність в умовах сучасної освіти*. Матеріали міжнародної наукової конференції, м. Київ, 5 грудня 2016 р. / за заг. ред. проф. А. О. Ярошенко. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 3–5.

32. Аверина Е. С., Москалева Л. Ю. Художественное творчество в социализации молодежи: методологические controversy. *Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы*. Материалы III Международной научно-практической конференции (г. Барановичи, 30 сентября 2016 г.) / ред. кол.: З. В. Лукашеня (гл. ред.), Н. Г. Дубешко, А. Э. Руднева. Барановичи: Изд-во учреждение образования «Барановичский государственный университет», 2017. С. 8–12.

33. Аверіна К. С. Сучасний стан інституалізації міжнародної академічної мобільності. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції (11 жовтня 2019 р., м. Чернігів). Чернігів. нац. технолог. ун-т. Чернігів: Видавець Брагинець О. В., 2019. С. 72–74.

34. Аверіна К. С. Соціальний інтелект як елемент структури інтегральної характеристики фахівців соціономічних професій. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 30. С. 5–6.

35. Аверіна К. С. Розвиток соціальної компетентності фахівців соціономічних професій в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Соціально-гуманітарний вісник: збірник наукових праць*. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. Вип. 34. С. 11–14.

36. Аверіна К. С. Академічна мобільність здобувачів соціономічних професій в системі професійної підготовки. *Миробудування в освітній та соціальних сферах*. Матеріали Всеукраїнської онлайн науково-практичної конференції / за ред. О. Г. Коломієць. Черкаси, 2020. С. 79–84.

37. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки. *Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій»* / за ред. А. А. Коробченко. Мелітополь, 2020. С. 4–6.

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові
результати дисертації***

38. Аверіна К. С. Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів: навчально-методичний посібник. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 201 с.

39. Аверіна К. С., Троїцька Т. С., Троїцька О. М. Релігійна етика у філософсько-педагогічному дискурсі: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 101 с.

40. Аверіна К. С. Впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітній процес сучасного закладу освіти. *Сучасні здоров'язберезувальні технології*: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид-во ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 312–320.

41. Аверіна К. С. Соціальна політика: навчальний посібник для фахівців соціономічних професій. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 254 с.

ABSTRACT

Averina K. S. “Theoretical and methodological foundations of the social activity development in future socionomy specialists”. – Manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.01 “General pedagogy and history of pedagogy” (011 – Educational, pedagogical sciences). – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2021.

In the context of the achievements of modern pedagogical science and educational challenges, the author substantiates the theoretical and methodological foundations of social activity of students – future specialists of socio-economic professions. These foundations are expressed in the concept, in the author’s pedagogical system and its model.

The research is based on three concepts (theoretical, methodological and technological). It involves optimization of the social activity development for students who specialize in socio-economic professions and it includes its systematization according to the modern changes in the functioning of the social sphere and according to society’s demands.

From the standpoint of the theoretical concept, the development of social activity of future socionomy specialists is a positive dynamics of this phenomenon at the structural and functional levels; it is a purposeful and consistent process, involving changes in preparation for socially significant activities; it is carried out on the basis of a systematic approach by creating a developmental environment, conditions for selection and realization of personal potential, by assimilation of social norms, ideals and values, intensification of innovative activity. The methodological concept is based on a personality-oriented paradigm of students’ training and it is determined by the interdisciplinary, humanistic and democratic principles in the organization of the educational environment. The technological concept reflects the procedural aspects in the development of social activity of future socionomy specialists through social interactions which are seen as a

valuable resource of the individual, an important factor of professionalism and the result of practical training.

The system of social activity development of future sociology specialists is considered as follows: it is purposefully organized, managed, multifunctional and open pedagogical construction, a set of channels of direct and indirect interaction between teachers and students in order to realize certain attitudes to social activity; it is a set of socio-cultural, psychological, pedagogical, organizational and other conditions created in the higher education institution and which provide positive changes in students' preparation for socially significant activities.

The basic components of the author's model of the pedagogical system of students' social activity include: theoretical and methodological component (based on the principles of systematic, connection between theory and social practice, objectivity and integrity, as well as personal, activity, communicative, competence-based, axiological, synergetic and subjective methodological approaches); semantic component (knowledge, competencies provided by the content of the educational program; skills and social experience gained during educational and extracurricular practices); organizational and technological component (forms, methods, means, technologies of development of students' social activity); criteria and results blocks (focused on the final result – increasing the level of social activity development). The components of the model reflect the integrity and systematic character of the requirements for sociology specialists, the content of the students' social activity development, the conformity of the process and technological means to goal setting and result orientation – increasing the level of students' social activity.

The model of the system of social activity development of future sociology specialists in the process of professional training in higher education institutions is realized on the basis of choice and application of pedagogical technologies (the universal ones which mean personality-oriented, interactive, project-like, multimedia, training, problem-based learning, etc. and which are components of macro-technology; information and communication, social and educational ones),

the introduction of organizational and pedagogical conditions, the selection of effective forms, methods, techniques and means to organize the development of social activity.

The dissertation develops the definition of social activity of future sociology specialists which is interpreted as a category (a general concept) that reflects the most significant contradictions and interaction of social norms and individual needs of the student. At the same time it is a characteristic of the student's personality. Social activity of the future specialist is considered a state and integrative property of personality which is manifested in the process of vocational education while initiating and implementing acts of social interaction for constructive self-development, environmental transformation, achieving personal and social goals mediated by the nature of students' future professional activity.

The author determines structural-functional and factor-integrative characteristics of the social activity development of future sociology specialists in the context of the pedagogical influence of the educational environment at a higher education institution. The research study defines objective and subjective criteria of socionomic activity for the development of social activity, namely: the presence of a common goal, the subordination of individual motives to action and their implementation through self-actualization which reflects a set of certain views, guidelines, needs, goals and values of the individual, and performs regulatory functions within a particular socionomic profession.

Taking into account the theoretical and methodological approaches of modern pedagogical science, it is found that the problem of social activity development of future sociology specialists should be considered from the standpoint of interdisciplinary discourse in the interaction of sociological, socio-psychological, behavioral, political, legal, economic, pedagogical aspects, as well as students' social values and attitudes to the surrounding reality through the prism of their significance. The global environment for the development of social activity of future specialists as an open and intersystem structure is formed on the basis of

purposefully organized educational environment of higher education institution in close interaction with the individual socio-cultural space of the student and taking into account his/her personal values.

The author determines a set of pedagogical conditions for the development of social activity of future sociology specialists during training and leisure. These conditions are considered in the unity of the three-level connections and relationships: a) opportunities inherent in the formation of the current system of higher education; b) untapped but potentially real opportunities for pedagogical influence on the activation of students' social activity; c) new possibilities of the author's pedagogical system of the social activity development. Realization of pedagogical conditions for the effective development of social activity of future sociology specialists allows us to apply the corresponding pedagogical support in motivational-target, procedural-semantic, organizational-technological and criterion-effective directions.

It is found that the effective functioning of the author's model of social activity development requires coordination of the pedagogical support stages (information-mobilization, motivational-supportive, accompanying-consulting stages) with stages of adaptation, self-determination and personality formation. All this actualizes the dynamics of subjective characteristics with respect to the activity of future sociology specialists in the context of the developmental environment for students of specific sociological professions throughout life.

According to the research results, the author substantiates the necessity to introduce innovative educational technologies and practices of students' social activity development, namely: the use of student hubs and the "Forum-theatre" technique; intensification of the youth parliament work, gamification of the educational process; establishment of the intercultural communication platform, as well as a centre for social initiatives and volunteering on the basis of higher education institutions; support of existing and creation of new student public associations aimed at developing the subjective position and social values of students; motivation and stimulation of their activity to achieve socially competent

and socially active levels of development; application of interactive methods to teach social content, etc.

In the course of research the author specifies perspective directions of inducing the social activity development among the students who specialize in socioeconomic professions in course of their professional training in higher education institutions: identification of factors behind the effective educational influence on motivation of the researched phenomenon in the educational environment by productive subject-subject interaction between students and teachers; creation of a favorable atmosphere in the educational environment of the higher education institution for revealing social activity of students specializing in socioeconomic professions and activation of their independent educational and cognitive activity by means of information and communication technologies; improving the methodological base of future professionals training to develop the potential of their social activities; modernization of a complex of events, social programs, actions and projects, development and giving the trainings directed at social activity development; study of formal and informal characteristics of the key values typical of today's students of socioeconomic professions; identifying and stimulating the hidden potential of students who do not show enough social activity, finding ways to awaken their interest to be involved in social activities.

The factual material and the source base of the research can serve a basis for creating programs of pedagogical support, as well as for further definition and substantiation of pedagogical conditions for students' social activity development during training in higher education institutions. They can also be used for scientific research done by participants of educational process and all those who are interested in it.

Key words: higher education students, socioeconomic professions, social activity, theoretical and methodological principles, pedagogical system, pedagogical conditions, the model of pedagogical system of social activity development.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	39
1.1. Характеристика змісту основних понять дослідження	39
1.2. Основні гуманітарно-наукові підходи до вивчення розвитку соціальної активності особистості.....	53
1.3. Типологічно-критеріальний аналіз соціальної групи здобувачів соціономічних професій	70
1.4. Аналіз дослідженості проблеми розвитку соціальної активності особистості здобувачів вищої освіти	82
Висновки до розділу 1.....	99
РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	103
2.1. Ціннісно-мотиваційні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій	103
2.2. Соціальна взаємодія як педагогічний чинник ціннісного опосередкування розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.....	113
2.3. Особистісно-розвивальні і професійно-мотиваційні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій	119
2.4. Характеристика можливостей соціального розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі закладів вищої освіти	131
Висновки до розділу 2.....	149
РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: ПОЛІАСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ	155
3.1. Комунікативний компонент методологічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців в освітньому середовищі закладів вищої освіти	155

3.2. Міждисциплінарний дискурс спрямування розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти.....	171
3.3. Соціальна активність у методології розвитку соціально компетентної поведінки майбутніх фахівців.....	186
3.4. Фактори структурних видозмін спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: емпіричне дослідження	209
Висновки до розділу 3	307
РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	312
4.1. Змістові характеристики, компоненти та структура соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у проєкціях фахово-освітнього середовища	312
4.2. Педагогічні умови як системний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців.....	327
4.3. Концепти і модель педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій	350
Висновки до розділу 4.....	376
ВИСНОВКИ	382
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	389
ДОДАТКИ	446

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним з важливих завдань ЗВО у XXI столітті є забезпечення взаємозв'язку професіоналізації та соціалізації, втілення принципу гуманізації в освітніх програмах та підготовці фахівців, передусім соціономічного профілю. Адже представники саме цього напрямку мають бути здатні до особливого виду міжособистісної взаємодії та поведінки, жертовності й альтруїзму. Соціономічні професії характеризуються відсутністю єдиних і стабільних вимог до фахової діяльності й специфікою предмета праці – інша людина з її індивідуальними психофізіологічними й особистісними властивостями, життєвими й соціальними потребами та установками. Професії цього профілю орієнтовані на особливий тип соціальної взаємодії – «поведінку допомоги». Допомагаюча діяльність стає професією, коли суб'єкт не лише здійснює цілеспрямовані дії щодо того, кому він допомагає, а й водночас усвідомлено застосовує спеціальні знання, уміння та навички.

Для надання якісних освітніх послуг у цьому контексті оновлюється зміст і впроваджуються інноваційні форми, методи навчання, реалізуються соціально-виховні технології з орієнтацією на гуманістичні цінності, формування в молоді здатності до самовдосконалення, розкриття її потенційних можливостей. Успішне виконання професійних функцій представниками соціономічних професій можливе за умови розвитку в них соціальної активності ще під час навчання у ЗВО.

Потреба глибшого вивчення як духовно-ціннісних впливів суспільно-культурних трансформацій на зазначені процеси, так і форм сучасних педагогічних практик професійної підготовки та соціального становлення молоді актуалізує питання виявлення закономірностей розвитку особистості здобувачів вищої освіти, зокрема їхньої соціальної активності, що відповідно відображається в необхідності обґрунтування цієї проблеми на рівні теорії та методології. Новітній досвід залучення молоді до участі в соціально значущій діяльності потребує багаторівневого аналізу сутнісних ознак

соціальної активності, забезпечення педагогічної цілісності її розвитку в здобувачів у контексті їхньої майбутньої професійної діяльності, виявлення відповідності організації соціально-виховного середовища в ЗВО сучасному соціуму й умовам освітнього процесу.

Окремі аспекти зазначеної проблеми відображені в низці робіт науковців. Теоретико-методологічні підходи до вивчення соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічних професій ґрунтуються на концептах, викладених у працях О. Акімової, В. Галузяк, Т. Рогової, Л. Савенкової, В. Суворова, В. Фрицюк, В. Штифурак, Г. Щукіної, О. Ярошинської.

Проблематика ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у контексті розвитку соціальної активності розглядається в межах соціологічного, соціально-психологічного, поведінкового, політологічного, правового, економічного та педагогічного підходів через концепти: установок індивідуальної свідомості на соціальні цінності (Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Т. Парсонс, М. Рокіч, У. Томас та ін.); спрямованості особистості на цінності (Б. Ананьєв, Л. Божович, Є. Головаха, О. Ковальов); просоціального ставлення до об'єктів навколишньої дійсності на основі особистісної значущості (О. Бодальов, Б. Братусь, Є. Ісаєв, Б. Ломов, В. М'ясищев).

Соціальні критерії групи соціономічних професій, що визначають мету та засоби діяльності, умови праці та функції фахівців, є об'єктом наукових студій таких дослідників, як Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Зінченко, Є. Климов, З. Ковальчук, А. Кононенко, М. Лукашевич, Л. Пілецька, Л. Снігур, Д. Фельдштейн, В. Шадриков.

Соціальні характеристики діяльності представників соціономічних професій обґрунтовано в працях О. Деркач, Н. Глебової, Н. Журавльової, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Онуфрієвої, В. Подшивалкіної. На внутрішніх суб'єктивних чинниках соціальної активності як суб'єктному потенціалі зацентували свою увагу В. Бакиров, В. Васютинський, І. Нечитайло, Л. Сокурянська, Г. Радчук, А. Ручка. Розвиток соціальної активності та

соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій на тлі сучасних видозмін освітнього середовища був об'єктом вивчення Р. Кеттела, Д. Макклелланда, Дж. Равена, У. Канінга.

У контексті дисертаційної роботи доцільне врахування: загальнотеоретичних і методологічних розробок процесу підготовки фахівців соціономічної сфери як в українських (О. Біла, О. Гуменюк, В. Корнещук, І. Мельничук, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.), так і в зарубіжних (Н. Горішна, Г. Борозна, Г. Слезанська, В. Тименко та ін.) ЗВО; особливостей підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю у ЗВО (О. Адаменко, В. Биков, О. Галян, О. Варецька, О. Галкіна, С. Калаур, О. Караман, І. Козубовська, Н. Кузьміна, А. Литвин, О. Панькевич, О. Пришляк, О. Янкович та ін.).

Аналіз праць зазначених учених засвідчує значущість проблеми розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців соціономічних професій. Однак її теоретико-методологічні засади з позицій системності й фундаментальності педагогічної науки залишаються недостатньо дослідженими.

У процесі підвищення рівня соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічної сфери залишається невирішеною низка суперечностей між:

– суспільним замовленням на фахівців соціономічних професій, що займають активну життєву позицію, спрямовану на підтримку інших людей, покращення якості їхнього соціального життя, і недостатнім обґрунтуванням теоретичних та методологічних засад такої підготовки в ЗВО;

– потребою нагальної реакції фахівців соціономічних професій на виклики соціуму, подолання проявів духовно-моральної кризи в суспільстві, сприяння соціальному зростанню громадян та відсутністю чітких концептуальних положень для пояснення та проектування розвитку соціальної активності особистості здобувачів таких професій із позицій сучасної педагогіки;

– необхідністю послідовної і системної роботи щодо розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій та відсутністю спеціально обґрунтованої педагогічної системи як основи для організації такої роботи;

– потребою вдосконалення навчально-методичного забезпечення соціальних практик здобувачів вищої освіти та фрагментарністю розроблення й підбору такого забезпечення.

Недостатня вивченість й обґрунтованість проблеми розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічних професій в педагогічній теорії та методології, необхідність вирішення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в межах комплексної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти «Психолого-педагогічні механізми створення гендерно-справедливого середовища для дітей та молоді у контексті реалізації концепції Нової української школи» (ДРК № 0119U100477), плану науково-дослідної роботи навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в межах комплексних тем кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи «Теоретичні та практичні аспекти формування загальнолюдських цінностей особистості у культурно-освітньому просторі» (ДРК № 0118U004190) і кафедри психології «Психологічні засади гармонізації освітнього простору: проєктування, моделювання та експертиза здоров'язберігаючого професійного зростання майбутніх фахівців» (ДРК № 01120000519). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 29 січня 2019 р.).

Об'єкт дослідження – розвиток соціальної активності здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічна система розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців соціономічних професій.

Мета дисертаційної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій із позицій сучасної теорії та методології.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність понять «соціальна активність», «соціальна компетентність», «соціально компетентна поведінка», «розвиток соціальної активності» у контексті підготовки здобувачів вищої освіти.

2. Здійснити аналіз гуманітарно-наукових підходів та концептів до вивчення соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

3. Виявити структурно-функціональні та факторно-інтегративні характеристики і критерії розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічних професій.

4. Визначити педагогічні умови та чинники розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

5. Змоделювати педагогічну систему розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічних професій.

6. Схарактеризувати теоретико-методологічні орієнтири подальшого розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців соціономічних професій, обґрунтовані з позицій міждисциплінарного дискурсу, доцільно представити в сутнісному вимірі у вигляді моделі педагогічної системи. Авторська модель системи розвитку

соціальної активності здобувачів в умовах сучасного ЗВО формується з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, особлива роль у якому відводиться засобам проєктування та реалізації соціальних ролей, інноваційним формам організації засвоєння соціального знання та практик набуття навичок соціальної комунікації.

Концепція дослідження охоплює три концепти (теоретичний, методологічний і технологічний) та передбачає оптимізацію розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти соціономічних професій і його систематизацію з урахуванням сучасних змін у функціонуванні соціальної сфери відповідно до запитів суспільства.

З позицій теоретичного концепту соціальна активність майбутнього фахівця трактується як стан й інтегративна властивість особистості, що виявляється в ініціюванні та здійсненні актів соціальної взаємодії задля конструктивного саморозвитку, перетворення навколишнього середовища, досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей здобувача, опосередкованих характером його майбутньої професійної діяльності. Розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій – це позитивна динаміка зазначеного феномена на структурному й функціональному рівнях; цілеспрямований і послідовний процес, що передбачає зміни в підготовці до соціально значущої діяльності, здійснюється на основі системного підходу шляхом створення розвивального середовища, умов для вибору й реалізації потенціалу особистості, засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей, активізації інноваційної діяльності. Системність розглядається як специфічна характеристика педагогічного впливу освітнього середовища на здобувача, яка базується на послідовності й цілісності організації освітнього процесу й передбачає обґрунтування системи розвитку соціальної активності здобувача вищої освіти. До таких характеристик також відносяться: спрямованість педагогічного впливу на самоорганізацію соціальної активності, що дає змогу ефективного співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу; відкритість як умова

взаємодії суб'єктів у глобальному соціумі (суспільстві), що зумовлює вивчення змісту й структури соціальної активності майбутніх фахівців у соціальній сфері; формування соціальної компетентності як показника якості фахової підготовки, що забезпечує належний рівень готовності молоді до активної соціальної взаємодії у подальшій професійній діяльності.

Методологічний концепт ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі підготовки здобувачів вищої освіти та визначається через принципи міждисциплінарності, гуманістичності та демократичності в організації освітнього середовища. Із позицій цього концепту розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій конкретизується на основі методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного, суб'єктного. Оскільки змістові характеристики соціальної активності здобувача базуються на міждисциплінарних знаннях із різних наук стосовно становлення особистості (педагогіки; загальної, педагогічної та вікової психології; окремих дисциплін фахової підготовки), розвиток соціальної активності пов'язаний з необхідністю вибіркового й гнучкого застосування методологічних підходів. Останні охоплюють у взаємозв'язку структурно-функціональну, процесуальну, факторно-інтегративну і результативну складові процесу розвитку майбутнього фахівця. Відповідно методологія розвитку соціальної активності в розумінні практичної реалізації цього процесу характеризується як сукупність освітніх, передусім розвивальних методів, що постійно збагачується внаслідок досвіду, накопиченого в різних галузях гуманітарних і соціальних наук та розвитку професійної вищої освіти. Глобальне середовище розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як відкрита й міжсистемна конструкція формується на основі цілеспрямовано організованого освітнього середовища ЗВО в тісній взаємодії з індивідуальним соціокультурним простором особистості здобувача та урахуванням його особистісно-ціннісних характеристик.

Технологічний концепт відображає процесуальні аспекти розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти у соціальних взаємодіях як ціннісного ресурсу особистості, вагомого чинника професіоналізму та результату практичної підготовки. Із позицій технологічного концепту підготовка соціально активної студентської молоді здійснюється в процесі реалізації освітніх програм та позанавчальних практик і передбачає посилення мотивації здобувачів до соціальної діяльності, поетапність і цілеспрямованість реалізації відповідних педагогічних умов та використання соціально спрямованого потенціалу інших компонентів, зокрема традиційних та інноваційних освітніх технологій (особистісно орієнтованих, інтерактивних, проєктних, тренінгових, проблемного навчання тощо, які трактуються як універсальні, а також соціально-виховних, ІКТ), форм, методів, засобів навчальної та позанавчальної роботи, навчальних і соціальних практик.

Теоретико-методологічна основа дослідження. З метою розкриття проблеми дослідження розглянуто й проаналізовано визначальні положення Законів України «Про вищу освіту» (2014) і «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Концепції розвитку освіти до 2025 року.

На різних рівнях методології (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному) ми спираємося на феноменологічні уявлення щодо загальних закономірностей розвитку наукового знання про соціальну активність особистості, яке трансформується у сферу педагогічної теорії і практики, набуває динаміки через наукові положення гуманістичної психології, педагогіки, філософії освіти. У дослідженні базові поняття й концепти розглядаються у динаміці й взаємозв'язку на основі єдності загального й часткового та через наукові положення психології і педагогіки про чинники розвитку особистості, теорії розвитку й саморозвитку.

Дослідження проблеми розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій спирається на теоретичні положення та

наукові позиції: філософських концептів про активну роль особистості в пізнанні та перетворенні дійсності (В. Вернадський, І. Кант, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода, В. Франкл, Е. Фромм та ін.); теорій гуманістичної філософії та особистісно орієнтованої методології розвитку соціальної активності на підставі засвоєння соціальних норм, ідеалів і цінностей (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, А. Брушлинський, Л. Губерський, Н. Дембицька, Н. Жигайло, С. Кримський, С. Максименко, О. Міщенко, В. Михальченко, В. Москаленко, В. Роменець, А. Фурман, М. Ярошенко); концептах інтерсуб'єктного підходу до аналізу особистості (К. Абульханова-Славська, Г. Андреева, В. Васютинський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Петровський, В. Татенко, Т. Титаренко); теорії суб'єктності та соціологічних концептів дослідження комунікативної складової в контексті активності й соціальної компетентності людини (М. Вебер, Ю. Габермас, І. Гоффман, М. Хоркхаймер і ін.); теорії розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, П. Анохін, О. Брушлинський, Б. Ломов та ін.) і саморозвитку (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, П. Горностай, С. Максименко, В. Маралов, А. Маркова, А. Маслоу та ін.); теорії навчання, теорії організації та здійснення освітньої діяльності (О. Абдулліна, О. Акімова, А. Алексюк, В. Андрущенко, Г. Васянович, О. Гомонюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Коберник, А. Коломієць, В. Кремень, О. Лавріненко, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Радул та ін.).

У роботі використані окремі положення підходів до соціального та професійного становлення особистості: антропологічного (С. Васильченко, Б. Грінченко, К. Ушинський та ін.); аксіологічного (Ж. Гараніна, В. Знаков, С. Маслов, С. Мінюрова, Г. Радчук, Н. Свещинська, В. Франкл та ін.), діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); компетентнісного (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.); комунікативного (О. Бондаренко,

А. Борисюк, Ю. Габермас, І. Гофман, Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, М. Савчин та ін.), особистісного (В. Давидов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сисоєва та ін.); середовищного (В. Єлагін, С. Занюк, О. Леонтєв, А. Кабусь, А. Маркова, І. Рогов), синергетичного (О. Іонова, В. Кремень, С. Кузікова, В. Мельников, Я. Москальова, Л. Ткаченко та ін.); системного (С. Гончаренко, О. Ілленко, В. Сластьонін та ін.); інтерсуб'єктного (І. Бех, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.), ціннісного (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Рокіч, С. Рубінштейн та ін.)

У процесі дослідження було враховано наукові підходи щодо розв'язання проблеми розвитку соціальної активності, запропоновані сучасними зарубіжними авторами, що ґрунтуються на: теоріях соціальної взаємодії (М. Вебер, Т. Парсонс, П. Штомпка), концепції комунікації (С. Дітц, Е. Гріффін); концептах соціальної ідентифікації (В. Вернер); неформального соціального капіталу (Л. Плятт); соціального інтелекту (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк); концептах *«соціального почуття»*, *«соціального інтересу»*, в основу яких покладено ідеї суб'єктної ефективності (А. Бандура, В. Мішель), комунікативної дії (Ю. Габермас), соціального характеру видозмін освітнього середовища (Р. Кеттел, Д. Макклелланд, Дж. Равен, У. Канінг, Т. Куртц), соціально компетентної поведінки (У. Каннінг, Р. Рігго, П. Джордан) та багатьох інших.

Для реалізації завдань дослідження використовувались такі **методи**:

теоретичні: аналіз філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних джерел інформації (для розгляду сутнісних і змістових характеристик понятійного апарату з проблеми соціальної активності здобувачів, вивчення генези та сучасного стану соціальної активності, обґрунтування теоретико-методологічних підходів щодо розв'язання дослідницьких завдань); порівняння й узагальнення (для класифікації соціальної групи здобувачів соціономічних професій); абстрагування та конкретизація (для встановлення суперечностей, закономірностей і тенденцій розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій,

педагогічної концептуалізації дослідження в системі сучасного гуманітарного знання); моделювання й проєктування (в процесі побудови моделі педагогічної системи), синтез (для формування висновків);

емпіричні: експертне оцінювання, спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, сфокусоване інтерв'ю (для розкриття характеру соціальних прагнень суб'єктів освітнього процесу, уточнення структурно-функціональних характеристик і факторів, педагогічних умов соціальної активності), вивчення законодавства і нормативної документації з проблеми дослідження.

Для виявлення чинників розвитку сучасного соціально-освітнього простору ЗВО та обробки результатів емпіричного дослідження використовувались статистичні методи та метод якісного аналізу.

Дослідно-пошукова база дослідження. Наукові пошуки здійснювалися впродовж 2017–2020 рр. на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Чернігівського національного технологічного університету (з 10.12.2019 р. – Національний університет «Чернігівська політехніка»). У дослідженні взяли участь 610 здобувачів вищої освіти.

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

– *обґрунтовано* теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців соціономічних професій, виражені в сутнісному вигляді в концепції, авторській педагогічній системі та її моделі; концепція дослідження, побудована на трьох концептах (теоретичному, методологічному і технологічному), передбачає оптимізацію розвитку соціальної активності здобувачів з урахуванням сучасних змін у функціонуванні соціальної сфери та відповідно до запитів суспільства; у педагогічній системі взаємопов'язані функціональні блоки: теоретико-методологічний (ґрунтується на принципах системності, зв'язку теорії із

соціальною практикою, об'єктивності, інтегративності); змістовий (здобуття знань, практичних умінь, навичок та досвіду соціальної діяльності під час реалізації освітніх програм і практик); організаційно-технологічний (організація соціальної активності здобувачів у процесі освітньої і позанавчальної підготовки з використанням соціально-виховних, універсальних, освітніх технологій, ІКТ); критеріальний і результативний (орієнтовані на результат – підвищення рівня соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій);

– *визначено* структурно-функціональні та факторно-інтегративні характеристики та критерії розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти (наявність спільної мети, супідрядність індивідуальних мотивів до дій та їхня реалізація через самоактуалізацію, що відтворює сукупність певних поглядів, настанов, потреб, цілей і цінностей особистості та виконує регулятивні функції в межах конкретної соціономічної професії);

– *виявлено* чинники (зовнішні, що формуються переважно під впливом соціального середовища, та внутрішні, які характеризують спрямованість особистості, її соціальний досвід і рівень свідомості, інтелектуального й емоційно-вольового розвитку, готовність до соціально орієнтованої діяльності та ефективної самореалізації) та педагогічні умови (мотиваційно-цільові (психолого-педагогічні), процесуально-змістові (дидактичні), організаційно-технологічні (організаційно-педагогічні) та суб'єктно орієнтовані (соціально-педагогічні)) в єдності трьох рівнів зв'язків і відносин: можливостей, закладених в процесі становлення чинної системи вищої освіти; незадіяних потенційно реальних можливостей педагогічного впливу на активізацію соціальної діяльності здобувачів; нових можливостей розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічних професій;

– *з'ясовано* сутність дефініції з проблеми розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, яка трактується як категорія (загальне поняття), що відображає найсуттєвіші суперечності та взаємодію

суспільних норм й індивідуальних потреб здобувача і водночас є характеристикою його особистості, визначальною для групи професій типу «людина – людина».

З урахуванням теоретико-методологічних підходів сучасної педагогічної науки *розширено* трактування сутності проблеми розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, яку доцільно розглядати з позицій міждисциплінарного дискурсу у взаємодії соціологічного, соціально-психологічного, поведінкового, політологічного, правового, економічного, педагогічного аспектів, спрямованості здобувача на соціальні цінності і ставлення до навколишньої дійсності через призму їхньої особистісної значущості.

Набули подальшого розвитку теоретико-методологічні орієнтири активізації соціальної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій у педагогічній інтерпретації умов і тенденцій цього процесу з огляду на їхнє соціально-педагогічне значення та змістовне наповнення.

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження полягає у створенні, обґрунтуванні й упровадженні в практику роботи педагогічних ЗВО авторської моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їхньої фахової підготовки, що реалізується на основі вибору і застосування інноваційних технологій, визначення практичних механізмів упровадження організаційно-педагогічних умов, добору ефективних форм, методів, прийомів і засобів організації розвитку соціальної активності здобувачів професійної освіти.

Практична реалізація цієї моделі пов'язана з розробкою та впровадженням у професійну підготовку здобувачів вищої освіти соціономічних професій: методичного забезпечення для комплексу тренінгів «Розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій через формування м'яких навичок»; навчального контенту з дисциплін та окремих модулів освітніх компонентів «Міжкультурна комунікація», «Соціальна політика», «Трендспоттінг у соціальних комунікаціях»,

«Соціальне проектування та грант-менеджмент». Прикладні результати дослідження сформовано в низці навчальних і навчально-методичних посібників: «Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів»; «Соціальна політика: навчальний посібник для фахівців соціономічних професій».

Отримані результати дослідження можуть бути використані для організації освітнього процесу в ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій, а також при розробці навчально-методичних посібників та у самоосвітній діяльності здобувачів.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес ЗВО: Вищої лінгвістичної школи у м. Ченстохова (Польща) (довідка № 12/20/19 від 04.12.2020 р.); Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (довідка № 022 від 08.12.2020 р.); Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-987 від 10.12.2020 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1873 від 21.12.2020 р.); Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/1312/1 від 24.12.2020 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1265-33/03 від 28.12.2020 р.); Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-01/1302 від 30.12.2020 р.); Національного університету «Чернігівська політехніка» (довідка № 202/08-1002 від 30.12.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. В опублікованих у співавторстві працях особистим внеском є висвітлення: [4] – методологічних концептів розвитку творчої активності особистості в структурі молодіжних об'єднань; [34] – аналіз адаптивних копінг-стратегій поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій; [35] – діалогічного супроводу процесу розвитку соціальної активності суб'єкта та стадій розгортання соціальної активності;

[36] – освітніх компонентів професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти в контексті виховання просоціальної поведінки; [474] – теоретичного розкриття сутності емоційного інтелекту у працівників ризикогенних професій та визначення його структурних компонентів; [478] – трансформаційних тенденцій та їхніх впливів на різні рівні соціальної активності майбутніх фахівців; [480] – можливостей коучингових технологій у системі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій; [481] – впливу мотиваційних факторів у системі педагогічного забезпечення для активізації пізнавального інтересу здобувачів ЗВО, тим самим розвиваючи їх соціальну активність; [498] – алгоритму застосування рейтингової системи оцінювання здобувачів для ефективного впливу на розвиток їхньої активності в ЗВО.

Наукові праці, опубліковані у співавторстві, репрезентують авторський підхід до обґрунтування теоретико-методологічних засад розвитку соціальної активності. У дисертаційній роботі використано ідеї та положення, що є результатом особистого наукового пошуку здобувачки.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях різних рівнів, форумах, конгресах:

міжнародних: «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення та перспективи» (Мелітополь, 2014); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014); «Strategic Leadership for Academic Integrity» (Миколаїв, 2016); «Current Issues and Problems of Social Sciences» (Кельц, 2016); «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016); «Соціальна політика в Україні та Польщі: тенденції, інновації та перспективи» (Київ, 2016); «Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы» (Барановичі, Білорусь, 2016); «Вплив трендів інформаційного суспільства на якість освіти» (Київ, 2016);

«Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017); «Упровадження дуальної форми навчання у закладах професійно-технічної та вищої освіти України – поєднання навчання з практикою – підвищення якості освіти з урахуванням вимог роботодавців» (Київ, 2018); «Методи підготовки висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі: європейський досвід» (Албена, Болгарія, 2018); «Формування стратегії міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології» (Мелітополь, 2018); «Інноваційні підходи до розвитку творчої активності дітей та молоді в культурно-освітньому просторі» (Мелітополь, 2018); «2018 – Ukrainian Mental Health Conference» (Київ, 2018); «Dylematy Wspolczesnej Edukacji: Rozwoj – Potencjal – Deficytu» (Ченстохова, Польща, 2016–2019); «Пріоритетні напрями психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі Нової української школи: організація, координація, науково-методичне забезпечення» (Мелітополь, 2019); «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (Чернігів, 2019); «Інформаційні технології в освіті та науці» (Мелітополь, 2019); «Студ-Бумеранг – креативна платформа для міжкультурного діалогу студентської молоді» (Сосновець, Польща, 2019); «Science For Sustainable Development» (Київ, 2019); «Individualization of Learning: Theory and Practice» (Ополе, Польща, 2020); «The methodology of Plagiarism prevention» (Варшава, Польща, 2020); «Online Learning as a Non-Traditional Form of the Modern Education on the Example of the Moodle Platform» (Люблін, Польща, 2020); «The Role of Information and Technology in the Construction of the Post-Coronavirus World» (Катовіце, Польща, 2020); «Information and Innovation Technologies in the XXI Century» (Катовіце, Польща, 2020); «Institutional Cooperation in Vocational Teacher Education From German Perspective» (Констанц, Німеччина, 2020); «Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві» (Одеса, 2020); «Zaburzenia w procesie edukacji» (Ченстохова, Польща, 2020);

всеукраїнських: «Християнська етика в історії України і сучасний діалог світоглядно-духовних ідентичностей» (Мелітополь, 2014); «Соціально-педагогічний дискурс сучасної освіти: досвід та інновації» (Львів, 2016); «Науково-педагогічні інновації без інституційних реформ? Аналіз прорахунків і стратегічних викликів у створенні високоякісного українського університету» (Київ, 2017); «Міжнародні стажування – невід’ємна частина процесу підготовки фахівців» (Київ, 2018); «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: в ситуаціях сьогодення» (Мелітополь, 2018); «Дошкільна освіта, Нова українська школа, педагогічний університет: наступність – взаємодія – інноватика» (Мелітополь, 2020); «Миробудування в освітній та соціальних сферах» (Черкаси, 2020);

регіональних: «Культурна спадщина і сучасні моделі розвитку особистості» (Мелітополь, 2015); «Актуальні питання соціально-педагогічної науки» (Мелітополь, 2016); «Особливості роботи психолога з неповнолітніми, що знаходяться у конфлікті із законом» (Мелітополь, 2016); «Палітра культурно-освітніх практик народів Північного Приазов’я» (Мелітополь, 2017); «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (Мелітополь, 2020).

Кандидатська дисертація зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки на тему: «Ідеї розвитку соціальної активності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній спадщині першої половини ХХ століття» захищена в 2012 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. За темою дисертаційного дослідження опубліковано 41 наукову й науково-методичну працю (32 – одноосібні), серед яких: 1 монографія (19,3 друк. аркуша), розділи в 3 колективних монографіях, 1 навчальний посібник, 3 навчально-методичні посібники, 20 статей у наукових фахових виданнях України та зарубіжних наукових періодичних виданнях; 4 публікації у наукових виданнях, які індексуються в

наукометричних базах даних Scopus та Web of Science; 9 статей апробаційного характеру.

Структура дисертації відображає послідовність розв'язання основних завдань дослідження. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (552 найменування, із них 82 – іноземними мовами), 6 додатків на 34 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 480 сторінок друкованого тексту, основний зміст роботи викладено на 388 сторінках. Роботу ілюстровано 42 таблицями і 20 рисунками.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Характеристика змісту основних понять дослідження

Сучасний світ, у якому панує онтологічна, гносеологічна й аксіологічна невизначеності і котрий водночас характеризується як усталеними соціальними тенденціями, так і ситуаціями розвитку, пов'язаними зі збільшенням соціальної мобільності індивідів, зростанням міграційних потоків, змішуванням мов, трансформацією культурних цінностей, є викликом для наявної системи соціалізації особистості. Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації [472] як основного орієнтира третього тисячоліття, що передбачає збалансований поступальний екологічний, економічний та соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, можлива лише за умов об'єднання зусиль різних соціальних груп, оскільки глобальні проблеми людства не можуть бути розв'язані зусиллями окремих особистостей. Цей факт засвідчує Концепція соціальної відповідальності, офіційно сформована наприкінці ХХ ст., у якій ідеться про етичну поведінку суспільних інституцій і організацій, що сприяє сталому розвитку та добробуту суспільства, ураховує очікування зацікавлених сторін і відповідає чинному законодавству, а також інтегрована в діяльність усієї організації й узгоджується з міжнародними нормами поведінки [196].

На цьому тлі актуалізуються такі соціалізаційні аспекти становлення особистості, як соціальна ідентичність, соціальна відповідальність, соціальна компетентність, соціальна активність. У їхньому формуванні беруть участь усі суспільні інституції, зокрема освітні установи, у яких здобувають освіту фахівці соціально-педагогічних професій (педагоги, психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники тощо). З огляду на професійне спрямування, такі фахівці здатні залучати додаткові соціальні ресурси суспільства – тих, хто своїм прикладом може впливати на інших людей [342, с. 245].

Майбутні фахівці соціономічних професій як суб'єктні групи соціономічної діяльності повинні вміти використовувати власні внутрішні ресурси (знання, навички, досвід, здібності, творчий потенціал, особистісні якості, здатність переконувати) з метою розробки ефективних засобів впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну та діяльнісну спрямованість соціальної групи, а саме:

- оптимально використовувати соціальні ресурси (засоби, прийоми, методи, технології соціально-педагогічної діяльності);

- розглядати соціально орієнтовану діяльність як засіб розвитку особистості, групи; забезпечувати розвиток гуманістичних цінностей, усвідомлення значущості інших людей, взаємодопомоги й солідарності, свідомого вибору позитивних стратегій життєдіяльності;

- реалізовувати широкомасштабну просвітницьку та соціально-виховну роботу, що потребує залучення значної кількості інформаційних ресурсів, визначення змісту, здатного ефективно впливати на свідомість, переконання, волю представників різних соціальних груп.

Отже, з огляду на широкоаспектність завдань і вимог до фахівців соціономічних професій важливим є визначення стану науково-педагогічних досліджень щодо розвитку соціальної активності здобувачів цих професій, завдяки яким уможлиблюється соціальна цілісність особистості, що відповідно до характеристики Е. Мун'є «існує лише у своєму прагненні до «іншого», пізнає себе через «іншого» та знаходить себе тільки в «іншому» [277, с. 134].

Соціальна активність базується на первинному досвіді особистості і стає засобом пошуку ефективних можливостей орієнтації в новому соціокультурному середовищі, виходу з кризових станів світовідчуття людини, що ґрунтується на вирішенні проблем особистісної та соціальної взаємодії в суспільстві.

Особливо важливою є конкретизація побудови системи розвитку соціальної активності особистості, адже саме від роботи з формування цієї активності в кожного індивіда залежить майбутнє нашого суспільства.

Окреслимо наявні в різних джерелах визначення поняття «соціальна активність».

Загалом термін «активність» використовується в багатьох галузях науки як самостійно, так і додатково – у різних поєднаннях. Причому в деяких випадках такі сполучення стали настільки звичними, що сформувалися самостійні поняття, наприклад: «активна людина», «активна життєва позиція», «активіст», «активний елемент системи», «активна громадська позиція», «активне навчання» тощо.

У сучасній педагогічній науці термін «активність» (від лат. *activus* – діяльний, дійовий) пов'язують із діяльним ставленням людини до світу, її здатністю виробляти суспільно значущі зміни в матеріальному й духовному середовищі на основі освоєння суспільно-історичного досвіду людства [211; 300; 348]. Спрямованість активних дій буває корисною або асоціальною, оскільки дії особистості можуть мати як гуманні, так і антигуманні цілі.

Розрізняється також соціальна активність та активність у навчанні. Відповідно до «Словника з педагогіки» Г. Коджаспирової і А. Коджаспирова, активність соціальна є родовим поняттям стосовно видових: суспільно-політичної, трудової, пізнавальної та ін. У зазначеному виданні вказано, що соціальна активність реалізується у вигляді соціально-корисних дій, під впливом мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби [211]. Наголошується, що ця активність є динамічним утворенням і може мати різні рівні прояву. Відповідно той чи інший рівень соціальної активності залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості в суспільно значущій діяльності та суб'єктивними настановами на діяльність [211, с. 14].

Дотримуючись поглядів С. Гончаренка щодо активності особистості як здатності людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міри

цілеспрямованого планомірного перетворення нею навколишнього середовища та самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури, зазначимо, що науковець виокремлює й протилежний аспект – пасивність. Не менш важливим у контексті нашого дослідження є твердження вченого стосовно активності особистості в навчанні, що вимагає від педагога такої організації освітнього процесу, яка сприяє вихованню ініціативності й самостійності, міцному й глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення й мови, пам'яті і творчої уяви учнів [113, с. 21].

Оскільки термін «соціальна активність» є більш широким та різновекторним, ніж поняття «активність у навчанні», що тлумачиться як характеристика особливостей пізнавальної діяльності особистості та полягає в усвідомленому використанні нею інтенсивних методів, засобів і форм оволодіння знаннями, вироблення вмінь і навичок [229], то розглянемо його зміст, опираючись на розробки філософсько-освітньої, психолого-педагогічної та соціологічної галузей гуманітарного знання.

Детальний огляд характеристик соціальної активності, використаних у наукових і галузево-освітніх джерелах нами подано в додатку (Додаток Б).

У «Філософському словнику» за редакцією І. Фролова немає термінів «соціальна активність» чи «активність». Проте вважаємо за доцільне у контексті нашого дослідження розглянути наявні в ньому визначення таких категорій, як «соціальна діяльність» (уся людська поведінка), «соціальна дія» (основний елемент соціальної дійсності) і «соціальні інститути, групи й інші соціальні спільноти» (результат і спосіб організації конкретних дій індивідів) [413, с. 530].

Цікавим видається те, що в «Новій філософській енциклопедії», виданій у 2010 р., терміни «соціальна активність» та «активність» також не визначені, аналізується лише «дія соціальна». Це поняття характеризується як основоположна категорія номіналістично орієнтованого напрямку в соціології, у межах якої людська діяльність розглядається як сукупність

невизначеної множини дій відокремлених індивідів, а кожна з таких індивідуально мотивованих дій постає найпростішою одиницею (першоелементом) такого роду діяльності [290, с. 609].

На протигагу соціальної пасивності, активність тлумачиться в науковій літературі як одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що відображає міру (рівень) спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів і виявляється в діяльності політичних і громадських організацій, рухів, утіленні соціальних ініціатив тощо. Через свою неоднорідність соціальна активність може використовуватися різними суспільними силами та призводити як до позитивних, так і негативних наслідків [450, с. 15]. Подібне визначення подається в Енциклопедії сучасної України, відповідно до нього виокремлюються такі різновиди соціальної активності: професійно-трудова, громадянсько-політична, моральна, управлінська, дозвіллева тощо. Активність може характеризуватися як творчий, продуктивний або нетворчий, репродуктивний процес і мати різне суспільне спрямування та значення [145].

Відповідно до низки інших джерел, у межах філософського підходу соціальна активність розглядається в соціальній взаємодії як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних об'єктів один на одного, що зумовлюється та виявляється в соціальній взаємодії, і в якому взаємодіючі сторони пов'язані циклічною причинною залежністю. Виникає зі спільної участі об'єктів взаємодії в складній, рухомій мережі соціальних відносин, зумовлюючи способи реалізації спільної діяльності та стаючи підставою для громадської солідарності» [412].

Метою розвитку соціальної активності зазвичай визначають формування особистості, здатної в нових соціально-економічних умовах зробити вагомий внесок у перебудову суспільства, а структурними складовими соціальної активності особистості здебільшого є

цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, товариськість, колективізм і взаємодопомога, сприйняття нового, креативність і відповідальність.

Сучасні вітчизняні дослідники у сфері філософії наголошують на духовному компоненті соціальної активності як здатності стверджувати свою життєву самостійність і готовність до відстоювання власної ідейної позиції, чинником якої виступає прагнення до справедливості, що має домінувати в процесі духовно-морального виховання та передбачає подолання егоїзму. Відповідно її передумовою є такі якості особистості, як групова ідентичність і злагода, розумний груповий конформізм, солідарність і піклування [63].

Отже, філософська наука трактує соціальну активність як характеристику способу життєдіяльності соціального суб'єкта (індивіда, групи), свідому спрямованість його діяльності й поведінки на зміну соціального середовища, умов, інститутів відповідно до потреб, інтересів, цілей, ідеалів, вияв соціальних ініціатив, участь у вирішенні актуальних соціальних завдань, взаємодію з іншими соціальними суб'єктами, через які реалізуються діяльнісні потенції особистості, її культура, уміння, знання, інтереси, прагнення.

Оскільки соціальна активність як наукова категорія застосовується в різних галузях гуманітарного пізнання для з'ясування динаміки подій, соціальних проблем особистості і суспільства, групової поведінки, політичного життя суспільства, де її структурними складовими є такі якісні характеристики активності особистості, як: соціальна спрямованість дії, самостійність, товариськість, колективізм і взаємодопомога, сприйняття нового, креативність і відповідальність тощо, важливим для педагогічного дослідження є соціально-психологічні та соціологічні інтерпретації феномена соціальної активності.

Надзвичайно широкий спектр тлумачень поняття «активність» у працях багатьох психологів вимагає уточнень його змісту. У «Психологічному словнику» за загальною редакцією П. Гуревича [332, с. 29] знаходимо такі терміни, як «активність» і «соціально-психологічна активність».

До джерел активності психологічна наука відносить життєві інстинкти, біологічні бажання, прагнення, тілесні потреби людини, що проникають із підсвідомого у свідомість і, відповідно, спрямовують вчинки й певну поведінку людини (З. Фрейд) [418], зумовленість тими нормами культури й ідеалами, які склалися в суспільстві (К. Хорні) [434] і потребу поєднання і скерованості комплексів внутрішніх установок (В. Джеймс [132]; Е. Фромм [421]).

А. Петровський і М. Ярошевський під соціальною активністю особистості розуміють «здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення у світі на основі присвоєння багатств матеріальної та духовної культури» [333, с. 14]. Отже, соціальна активність багато в чому пов'язана з умовами, схваленими суспільством. Тому можливості прояву активності особистості відображаються в системі її установок, цінностей, уявлень, формування яких визначається всією системою соціалізації [444].

Соціальна активність особистості розглядається як спосіб існування соціального суб'єкта та реального вияву його прагнень у свідомій та цілеспрямованій діяльності [208], орієнтований на проєкцію соціокультурних матриць (норм і цінностей свідомості) і приписів, які домінують у певному соціальному середовищі [92, с. 28], цей процес виявляється у цілісній соціально-психологічній якості, що у взаємозумовленості означених факторів визначає і характеризує ступінь або міру персонального впливу на процеси та явища навколишньої дійсності [208]. Оскільки реалізація спрямованості здійснюється завдяки розвинутій мотиваційній сфері особистості [443; 444], соціальна спрямованість як інтегральна характеристика активності, що поєднує ті соціально-психологічні утворення, які в сукупності виявляються стимуляторами соціально орієнтованої дії щодо об'єктів навколишнього світу, соціальних об'єктів і суб'єктів, у сучасній психологічній літературі для характеристики спрямованості та змістового наповнення регуляції поведінки особистості широко вживана також низка понять, якими характеризують поведінку людини, орієнтовану на допомогу іншому: «просоціальна

поведінка», «альтруїстична поведінка», «поведінка допомоги», «допоміжна поведінка».

Термін «просоціальний» (від лат. *pro* – діє в інтересах когось і *socialis* – суспільний) у загальному контексті позначає поведінку індивіда, орієнтовану на добробут соціальних груп. Під просоціальною поведінкою науковці розуміють «будь-які дії, вчинені з метою принести користь іншій істоті» [52, с. 363], що ґрунтуються на засадах моральності, колективістської взаємодії або надання допомоги іншим людям [86; 341]. До просоціальної поведінки відносяться дії, які мають соціальні наслідки [214; 429], передбачають ініціативний вплив суб'єктів на довкілля і насамперед ініціативно-творче ставлення до сфер своєї соціальної життєдіяльності [118, с. 237; 44].

Отже, підсумовуючи психологічне пояснення соціальної активності людини, можемо констатувати, що соціальна активність як просоціальна поведінка і як суб'єкт-суб'єктна взаємодія неможлива без розуміння іншої особистості, без відображення у свідомості її цілей, мотивів, емоцій та врахування феноменологічних особливостей залежно від конкретної ситуації взаємодії. Тому з психологічної позиції соціальна активність постає як необхідна умова адекватності й оптимальності самозмін особистості у процесі яких вона пізнає характеристики соціального середовища, відповідність індивідуальних можливостей вимогам оточення, визначає потенційні шляхи розв'язання проблем, отримує зворотний зв'язок, що дозволяє об'єктивувати й оцінювати свою активність та її результати. У зв'язку з цим актуалізується потреба розгляду соціологічних інтерпретацій поняття «соціальна активність» у контекстах процесів розвитку групових соціальних цінностей, мотивацій тощо.

Соціологічні джерела поняття «активність соціальна» тлумачать як одну з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства), що відображає рівень спрямованості здібностей, знань, навичок; концентрації

вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню наявних або створенню нових умов, життєво важливих зв'язків із природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних ознак [392, с. 28]. Така соціальна активність здійснюється в індивідуальній, груповій, колективній і масовій формах, виявляється в різних сферах: трудовій, соціально-політичній, культури й побуту.

Із методологічних позицій це визначення обґрунтовується теорією соціальної системи Т. Парсонса [298], що бере до уваги системність людської дії на різних рівнях: (біологічна система уможливорює діяльність на фізичному рівні); психічна система (забезпечує вироблення цілей для дії особистості); соціальна система (сприяє комбінації цілей і засобів дії, прийнятних з нормативного погляду та з урахуванням думки інших), а також культура (система цінностей, яка допомагає забезпечити підтримку й регулювання дій людини через цілі, норми, засоби, традиції).

Соціальна активність здобувачів вищої освіти у більшості соціально-економічних досліджень тлумачиться як стан і властивість особистості, пов'язані з умінням індивіда забезпечити особистий матеріальний добробут наявними ресурсами, здібностями, ініціативністю в прийнятті рішень, творчою діяльністю.

Аналіз наведених визначень засвідчує, що «соціальна активність» є набагато ширшим поняттям, ніж «соціальна діяльність», оскільки в цьому випадку активність попереджає діяльність і виявляється не тільки в певному процесі. Ці два поняття є взаємопов'язаними, але не тотожними. Їхній взаємозв'язок полягає в тому, що соціальна діяльність виходить із потреби соціуму в певних результатах і предметах, а соціальна активність – із потреби в соціальній діяльності і становить вищий, якщо порівняти із соціальною діяльністю, рівень, оскільки визначає напрями та бажані результати соціальної діяльності. У вузькому розумінні соціальна активність особистості є рушійною силою її соціальної діяльності, адже до початку будь-якої

діяльності індивід мусить спрямувати свою увагу на необхідність або цінність певного предмета для його життєдіяльності. Отже, соціологічна інтерпретація утверджує нас на думці, що соціальна активність особистості не тільки передуює її соціальній діяльності, а й супроводжує впродовж усього процесу та характеризується певною динамікою.

Оскільки соціальна поведінка (і просоціальна як її особливий вид) передбачає певний рівень соціалізованості – засвоєння норм цієї поведінки, формування здатності керувати нею, власне ставлення та сприйняття соціальної поведінки (іншої людини чи групи), співвіднесення власної поведінки з поведінкою інших і мінливістю соціальної ситуації, то до базових понять нашого дослідження відносимо термін «соціальна норма».

Це поняття в науковому вжитку має низку тлумачень, серед яких виділяємо насамперед таке: сукупність кодифікованих і неформальних вимог, що висуваються тією чи іншою соціальною групою (або всім суспільством) до поведінки особистості і соціального контролю за нею, та конвенційних вимог (прийнятих у групі або спільноті правил, що пропонують або забороняють певну поведінку, діяльність, дію).

Усі запропоновані визначення зводяться до того, що соціальна норма є певною моделлю (зразком, правилом) поведінки в суспільних взаємодіях, її визначають вимоги суспільства до особистості, у яких більш-менш точно зафіксовано обсяг і характер, а також принципи можливої та припустимої поведінки [233].

Тому в контексті нашого дослідження важливо розуміти процеси, спричинені входженням компонент соціальної активності в цілісний процес соціально орієнтованих дій, що виражаються в їхньому узгодженні між собою різних видів активності за тими чи іншими інтеграційними ознаками. Оскільки професійна діяльність у сферах, де інша конкретна людина є безпосереднім об'єктом і метою діяльності, соціальне в діях особистості повинно розглядатись і крізь призму опосередкованості соціального чинника, що розкриває сутність соціальної активності через такі категорії, як соціальна

компетентність, соціальна відповідальність, соціальна мотивація, соціальна цінність тощо.

Насамперед важливими для нас є дослідження щодо ролі соціальної компетентності в процесах трансформації соціальних практик фахових груп, які вказують на її структурний зв'язок із соціальною активністю в унормуванні професійних стандартів підвищення рівня соціалізованості особистості.

Історично поняття соціальної компетентності набуло значення наукової категорії для низки соціальних наук у широких контекстах обговорення проблем формування соціальних навичок, культурної та фахової соціалізації особистості із середини ХХ ст. В сучасних дослідженнях соціальної компетентності спостерігаються досить різні підходи: як до форми забезпечення інтересів особистості в соціальній взаємодії (Hinsch) [508], її соціальної адаптації, здатності до інтеграції в суспільство та усвідомлення суспільних норм та цінностей (DuBois, Felner) [495]. Більшість моделей виявлення соціальних компетентностей ґрунтуються на засадах психології комунікації (Riggio) [542] і регуляції індивідом своєї поведінки шляхом порівняння бажаного(цільового) стану з реальним (поточним) станом (Jordan, Murray, Lawrence [512]. Практичні дослідження останнього часу (Байков) [55] розрізняють компетентність як потенціал і як поведінку опираючись на ті параметри-цінності, що стосуються різних компетенцій (Kanning) [513] з урахуванням специфіки ситуацій (Reschke) [541], (Schmidt) [544].

Аналіз праць, де розглядаються структурно-функціональні компоненти соціальної компетентності здобувачів на рівні особистості [105], дає змогу віднести до змістового наповнення соціального аспекту активності здобувачів вищої освіти комплекс тих компетентностей, які зумовлюють включення особистості в соціальне середовище, оволодіння відповідними спеціальними знаннями, уміннями, навичками (іншими регуляторами), що забезпечують самостійність особистості і відповідність вимогам тієї соціальної структури, у яку здобувач включається, здійснюючи вибір

професії.

Отже, соціально компетентна поведінка особистості майбутнього фахівця, що набувається в процесі опанування та застосування знань і умінь, стає функцією, що на індивідуальному і груповому рівні є засобом забезпечення певних вимог соціуму:

- регулювання відносин між членами суспільства шляхом вироблення визначених зразків, еталонів, моделей;
- реалізація стандартизованої і передбачуваної поведінки;
- наявність згуртованості, взаємозалежності і взаємовідповідності членів суспільства.

Дослідники компетентісного підходу до розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти опираються на тлумачення змісту поняття «професійна компетентність», запропоноване в Законі України «Про вищу освіту», – це динамічна комбінація «знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [320]. Визначення Національною рамкою кваліфікацій терміна «кваліфікація» у значенні «компетентність» – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості [321], положень наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандартів вищої освіти» з окремих спеціальностей [323; 324; 325; 327] дає змогу констатувати компоненти та специфічний зміст активності у зв'язку зі особливостями мотиваційних чинників «соціального» у професійній компетентності фахівців. Відпочатковою сутнісною ознакою змісту такої діяльності фахівців є орієнтація на роботу з іншою людиною [62]. Фахова компетенція в цьому випадку виступає соціальною орієнтацією вже за означенням – і в цьому розрізі вона найчастіше й береться до розгляду сучасними дослідниками [89]. Наявність великої кількості визначень

соціальної компетентності особистості [446] у процесі навчання й навчальної практики є проблемою, що засвідчує потребу більш змістовного, детального з'ясування необхідних і достатніх умов для її формування, а також критерії оцінювання успішності при реалізації набутих особистістю навичок у самостійній професійній діяльності [447]. У вичерпному, на нашу думку, аналізі визначень і типології О. Варецької [88] акценти зроблено на важливості позиції української наукової спільноти щодо інтегративності цієї категорії, яка охоплює знання, уміння, навички, особистісні риси, необхідні для виконання економічних і соціальних функцій, та виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми і в трудовій діяльності (як фахівець), і в суспільному житті (як громадянин).

Ураховуючи, що педагогічна наука в підходах до проблеми розвитку соціальної активності актуалізує питання щодо ієрархії соціальних цінностей у сфері освіти, де виокремлюються процеси їх формування та активізації зусиль здобувача до набуття ним позитивних характеристик [25, с. 3–4], вважаємо за доцільне віднесення до базових понять дослідження категорію «соціальної компетентності» як основи забезпечення майбутньої активної соціальної та професійної діяльності здобувачів.

Оскільки опанування соціальною компетентністю в процесі здобуття вищої освіти має контекстний характер [163], актуальними є результати дослідження соціально-професійної компетентності як складової інтегральної характеристики активності особистості, що отримала кваліфікацію й характеризується професіоналізмом [295]. У контексті нашого дослідження, коли «соціальне» та «професійне» поєднуються в особистості фахівця, вказані форми внутрішньої та зовнішньої цілісності особистості об'єднуються результатами діяльності, настановами. Попри всі відмінності форм, саме соціальна компетентність та її інтеграційні властивості, якими збагачується внутрішнє середовище групи здобувачів, дають змогу окреслювати методологічну інтегративність різнопланових і різнорідних

компонент розвитку соціальної активності.

Оскільки формою прояву й реалізації соціальної компетентності особистості фахівця є активне володіння цілісною системою знань, методів та засобів діяльності в соціальному середовищі, соціально-компетентнісний зміст освіти постає як набір певних цінностей, актуальний для активної діяльності особистості й досвіду їх виконання. Тому розвиток соціальної активності здобувача розвиваються і формуються навчальною і позанавчальною соціальною практикою невіддільно від розвитку соціальної компетентності. Відповідно, одним із важливих напрямів розвитку соціальної активності засобами навчальних і позанавчальних практик є переведення отриманої в процесі здобуття фахової освіти соціальної компетентності в діяльнісну форму і підвищення мотивації здобувачів до її використання в інтересах служіння суспільству при збереженні гармонії між власними потребами і професійними вимогами.

Отже, основні підходи до застосування категорії «соціальна активність» у контексті нашого дослідження дають змогу тлумачити її як:

- системну соціальну якість особистості;
- найбільш загальну характеристику діяльнісного спрямування особистості;
- свідому і цілеспрямовану діяльність особистості;
- форму людської діяльності;
- динамічне утворення, що має різний ступінь прояву та залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості в суспільно значущій діяльності та суб'єктивними установками на діяльність [60].
- динамічний процес, що відображається в соціально значущих діях і вчинках, спрямованих на забезпечення гармонії соціальних цінностей та власних інтересів, прав і зміцнення партнерської взаємодії в суспільстві [141].

Соціальна активність характеризує певний тип відносин між особистістю і соціальним середовищем, а саме:

– здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем, в процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта;

– здатність індивіда в процесі виховання, навчання і самовиховання до самоусвідомлення себе в суспільстві як особистості;

З урахуванням підходів до визначення терміна «соціальна активність» у філософській, психологічній, педагогічній літературі, власних напрацювань ми визначаємо соціальну активність майбутнього фахівця як стан і інтегративну властивість особистості, що виявляються в процесі професійної освіти в ініціюванні та здійсненні актів соціальної взаємодії задля конструктивного саморозвитку, перетворення навколишнього середовища, досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей здобувача, опосередкованих характером його майбутньої професійної діяльності.

Однак специфічною рисою активної соціальної суб'єктної позиції здобувачів соціономічних професій є самоактуалізація просоціальної поведінки, котра відображає сукупність певних поглядів, настанов, потреб, цілей і цінностей особистості.

1.2. Основні гуманітарно-наукові підходи до вивчення розвитку соціальної активності особистості

Оскільки розвиток соціальної активності відбувається через систему зв'язків особистості з навколишнім середовищем у процесі пізнання, діяльності і спілкування [60], а зростання активності перебуває в залежності від культури суспільних відносин, які визначають загальний рівень і характер розвитку в людині суспільного [120], для сучасної педагогічної науки та навчальної практики надзвичайно важливим є створення різних форм культурно-освітнього середовища та проектування педагогічних умов для соціалізації особистості «у просторі культури та часі історії» (І. Бех) [62, с. 257].

Історично обґрунтовано змістову складову розвитку соціальної активності як педагогічний вплив на процес реалізації спільних виховних справ здобувачів професійної освіти участь у соціальних акціях та проєктах, зокрема виховання колективності через залучення особистості до різних видів соціальної діяльності – господарсько-трудової, соціально-культурної (А. Макаренко), виховання людяності, доброзичливості в ставленні до оточення, формування моральної гідності, честі особистості (В. Сухомлинський). Сьогодні потребує осмислення цей підхід щодо цілеспрямованого впливу середовища закладу освіти на основі глибокого вивчення історичного досвіду та його творчого використання в сучасних умовах.

Культурно-історична теорія проголошувала невіддільною й обов'язковою частиною дослідження процесу розвитку особистості вивчення її соціальної практики, вказуючи на залежність зміни способу діяльності індивіда від впливів умов і ситуацій, за яких ця діяльність здійснюється. Основою такої методології є положення Л. Виготського про те, що в розвитку особистості інтерпсихічне (взаємодія між людьми) випереджає інтрапсихічне (внутрішні психічні процеси) і створює умови для нього.

Дана система понять (інтерпсихічне та інтрапсихічне), що застосовуються в контексті діяльнісного підходу, дає змогу на різному рівні конкретності виявити єдність об'єктивного / суб'єктивного, зовнішнього / внутрішнього, соціально / індивідуально особливого при формуванні особистості.

Розвиток соціальної активності особистості відбувається в результаті засвоєння суспільних цінностей у процесі спілкування зі значимими іншими (Ч. Кілі, У. Томас та ін.), імітації, освоєння соціальних ролей (А. Бандура, П. Бергер, Г. Тард та ін.), гуманного ставлення до навколишнього світу (К. Роджерс, Е. Фромм, В. Франкл та ін.) Ця діяльність спрямовується на забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку «самості» (А. Маслоу) і створення сприятливих зовнішніх умов (середовища

життєдіяльності, міжособистісних відносин, психологічного клімату тощо). Більш конкретний рівень соціальної детермінації розвитку особистості, зокрема її соціальної активності, відображено в категоріях «спосіб життя» і «стиль життя особистості».

Поняття «спосіб життя» виражає певну якість життєдіяльності, що характеризує конкретний спосіб оволодіння індивідами культурою, особливості якої визначаються на рівні одиничного й індивідуального, пояснюється способами та формами життєдіяльності, які обираються останніми в межах існуючої соціальної ситуації.

Тому, інтерпретуючи думку В. Москаленко, стосовно побудови системи понять «світ людини», «спосіб життя» та «стиль життя особистості», на засадах культурно-діяльнісного підходу, що дає змогу глибше зрозуміти соціалізацію як процес, пов'язаний зі зміною самого суб'єкта діяльності, в контексті нашої роботи процес розвитку соціальної активності будемо також розглядати і як «процес самотворення людини у співвіднесенні з конкретно-історичними формами культури» [274, с. 56].

Аналіз напрацювань українських [222] і зарубіжних [470] дослідників засвідчує, що до важливих ресурсів розвитку соціальної активності належить освіта певних професійних груп [189], зокрема освіта означених темою нашого дослідження груп фахівців соціономічних професій, як репрезентантів станів спільноти, можливостей діяльності, соціальної взаємодії та взаєморозуміння.

Застосування ресурсного підходу до розвитку соціальної активності передбачає залучення та виявлення ресурсів зовнішнього впливу, які можуть забезпечити ефективність діяльності особистості завдяки мобілізації внутрішніх ресурсів, її здатності до саморозвитку й самоорганізації. У результаті здійсненого аналізу наукових джерел з'ясовано, що до ресурсів зовнішнього впливу належать інформаційні, соціально-педагогічні, соціальні ресурси громади, що забезпечують ефективність діяльності зі стимулювання

соціальної активності, позитивного виявлення представників різних соціальних груп, активізації їхнього прагнення до вдосконалення.

Таким чином, підґрунтям майбутньої діяльності фахівців соціономічних професій є набуття її суб'єктами здатності активізувати різні види ресурсів соціальних груп: зовнішніх і внутрішніх (духовного, творчого, діяльнісного, суб'єктного та соціального потенціалу, внутрішніх чинників і мотивів, котрі є рушійною силою саморозвитку); організовувати взаємодію цих ресурсів для забезпечення ефекту резонансу (коли зовнішні ресурси спрямовуються на активізацію внутрішнього потенціалу соціальних груп із метою переведення на рівень самоорганізації), що сприятиме нарощуванню людського та соціального капіталу як визначальних засобів сталого розвитку суспільства.

Водночас О. Штепа визначає ресурсну особистість як таку, котра здатна самореалізовуватися, сформувати продуктивну культуру життєдіяльності, правильно визначити перспективні лінії свого життя тощо [455]. Водночас О. Рижанова зазначає, що реалізація стратегії сталого розвитку суспільства відбувається повільно. Цей факт, на думку вченої, свідчить зокрема про недостатнє залучення для розв'язання означеної проблеми або неналежне дотримання балансу зовнішніх і внутрішніх ресурсів (як сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, можливостей, які можуть бути мобілізовані і використані в процесі розвитку будь-якої системи) [342].

У результаті аналізу наукових праць з'ясовано, що найбільш цінними ресурсами суспільства є соціальний і людський капітал. Вони забезпечують його спроможність прогресивно розвиватися на засадах сталого розвитку. Соціальний і людський капітал охоплюють сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних та моральних якостей, рівень здоров'я, освіченості, свідомості, креативності особистості чи сукупності осіб, їхнього ставлення до діяльності, праці, готовність будувати життя на гуманістичних засадах тощо. Соціальний капітал відтворює рівень взаємної довіри, взаємодопомоги,

співпраці, соціальної єдності суспільства й означає здатність до конструктивної взаємодії, спільної добровільної соціально-корисної діяльності з метою досягнення значущих цілей на підґрунті зміцнення взаємовідносин між людьми, ствердження соціальних цінностей, принципів соціальної справедливості та відповідальності, є інтегрованим показником результату колективних дій окремих людей і соціальних груп, котрі внаслідок синергетичного ефекту взаємодії отримують певні результати [147, с. 6].

Розглянувши соціальну активність майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті соціально-економічного підходу, наголосимо, що соціальна активність індивіда залежить як від зовнішніх (розвиненість виробництва, організація трудової діяльності, підтримка конкуренції та ін.), так і внутрішніх (прагнення задоволення особистих потреб, мобільність, творчі задатки тощо) умов.

Вітчизняні традиції антропологічного підходу, започатковані К. Ушинським, Б. Грінченком, С. Васильченком та іншими створюють своєрідну парадигму формування особистості, зокрема її соціальної активності, що містить необхідні обґрунтування таких позицій:

- усвідомлення амбівалентності людини, її діяльності;
- усвідомлення потреби індивіда щодо руху в напрямі конвергенції з іншими членами спільноти через злами перепон людського егоїзму та надбання спільної культури;
- потреба врахування у формотворчому процесі розвитку особистості конституціональних, нейродинамічних і білатеральних властивостей у їхній сукупності [87, с. 19].

Сьогодні в прагненні до цінностей індивід, що внаслідок своєї «світоглядної неповноцінності» й утисків, зумовлених сучасним «практицизмом» цивілізації, які обмежують його можливості структурними утвореннями переживання цінностей, в особистісному становленні має постійно перебувати в самопроєктуванні себе в духовних актах, щоб

залишатися на високому рівні людяності, гуманності [87, с. 16–18]. Ураховуючи це, у контексті реалізації наших дослідницьких завдань щодо соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, наголосимо на діяльнісному аспекті цієї позиції.

За своєю сутністю соціальна активність членів соціуму неодмінно призводить до еволюційних змін у суспільстві. Ідеться про перетворення, які повинні перевести соціальну систему на якісно новий рівень та активізувати рух «соціальних фрагментів» назустріч один одному [250, с. 74]. А одна з найвизначніших особливостей нашого часу – збільшена активність молоді у всіх сферах суспільного життя, коли розширення прав і свобод органічно пов'язане з підвищенням відповідальності кожної людини перед суспільством і дотриманням громадянського обов'язку [463, с. 108].

Заслуговують на дослідницьку увагу твердження щодо соціальної активності як фактора соціалізації особистості, що відтворює єдність і протиріччя суспільних та індивідуальних потреб людини (В. Радул) [336], як інтегральної властивості особистості, що культурно розвивається й активно реалізується в процесах комунікації (Л. Нафікова) [280, с. 4].

В. Косовець вважає, що соціальна активність – це стійке особистісне утворення, що характеризує молоду людину як соціальну істоту, котра має чітку особистісну спрямованість, світогляд (систему знань і переконань), власну позицію та взаємодіє з навколишнім світом [218].

Близькими за спрямуванням до нашого дослідження також постають окремі концепції феноменологічної педагогіки. Зокрема, у працях А. Фішера найбільш змістовними та методологічно відрефлексованими є проблеми, пов'язані з визначенням операціональних кроків активної свідомості. Відповідно М. Лангефельд, поєднуючи в пізнанні прийоми опису, відлучення та редукції, відкидає другорядні деталі феномена до межових «сутнісних» параметрів, що характеризують соціальні відносини і виражають у логічній формі сутність виховання соціально значущих якостей як універсального

особливості спілкування: «виховання є спілкуванням, і стає вихідним в теорії систематичної педагогіки [524].

Таким чином, методологія сучасного педагогічного конструктивізму поєднанням психологізму та емпіризму при осягненні реальності об'єктів, представлених свідомістю, і процесів їхньої ідеальної побудови (від лат. *constructio* – побудова) [410, с. 24], орієнтує процес навчання на поступовий перехід:

- від нормативності до інтерпретації та рефлексійності;
- від стандартизації до творчої реконструкції змісту освіти та дидактики уможливлення самореалізації й створення належних умов для цього процесу [410, с. 24]

Разом з тим зазначимо, що критичне ставлення до методології педагогічного конструктивізму в сучасній педагогічній науці зводиться в основному до таких положень: з позицій конструктивізму важко побачити відмінність між науковими й емпіричними основами творення знання; конструктивістське бачення освітніх педагогічних проблем залишається поза політичними, економічними й культурними чинниками; виключно суб'єктивне розуміння перспектив освітнього процесу та розвитку особистості в аспекті самореалізації може призвести до формалізму в організації освітнього процесу.

Трансдисциплінарним напрямом у сучасній філософії та педагогіці є синергетика, яка здійснює пошук універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволуції складних систем, що вивчаються в контексті різноманітних технологій [95]. Дослідники цього напрямку (В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Дрюк, А. Євдюк, І. Єйген, У. Єшбі, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Стьопін, С. Тарнавський, М. Фейгенбаум, І. Хакен, С. Цюра та інші) обґрунтовують думку, відповідно до якої перехід від хаосу до порядку в різних системах (від фізичних до соціальних) здійснюється відповідно до фундаментальних принципів. Нестійкість і нестабільність – це два протилежні за сутністю

принципи, що доповнюють один одного в режимах розвитку процесів самоорганізації. Як слушно зазначає С. Цюра, попри вказану нестійкість як базову якість усіх нелінійних самоорганізованих систем, котра, на перший погляд, суперечить сутності понять «взаємодія», «узгодженість», «співпраця», самоорганізація в системі професійної освіти на рівні «викладач – здобувач» ґрунтується не лише на готовності обох суб'єктів до діалогу й співпраці, відповідних потребах, уміннях і середовищі, а й на:

а) відсутності впевненості у викладача та здобувача в тому, що абсолютно на всі питання є готові відповіді – однозначні аксіоми й істини;

б) баченні власних і чужих стереотипів та установок;

в) здатності сумніватися в поглядах і переконаннях, готовності до уточнення й зміни власних бачень;

г) навичках творчого та критичного мислення; звичках до самоаналізу, саморефлексії, що вводить у стан нестабільності, «забираючи від результату і по-новому вводячи в процес»;

д) здатності до самокритики й адекватної самооцінки [436, с. 59–60].

Отже, синергетичний підхід до розгляду соціальної активності надає можливість:

– аналізувати активність як педагогічне явище в процесі самоорганізації розвитку особистості;

– забезпечити інноваційний підхід до навчання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості. Учасники освітнього процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, які прагнуть до формування суб'єктності;

– обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів розвитку активності, до яких належать: принцип незамкненості, відкритості системи розвитку для зовнішнього середовища; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи; принцип нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності; самоактуалізаційний,

самодетермінований характер педагогічного процесу розвитку активності та ін. [54, с. 186].

Враховуючи той факт, що актуалізація внутрішніх потенційних можливостей суб'єкта є основним джерелом його розвитку, важливою умовою сталого розвитку соціальної групи майбутніх фахівців соціономічного профілю вважаємо активізацію їхнього ресурсного потенціалу. Спираючись на провідні для сталого розвитку види діяльності (пізнавальну, перетворювальну, ціннісну, комунікативну) і наявність суб'єктності виокремимо такі внутрішні ресурси майбутніх фахівців соціономічних професій: духовний, творчий, діяльнісний, суб'єктний і соціальний потенціали.

Так, духовний потенціал як інтегральна характеристика можливостей суб'єкта відтворює здатність майбутніх фахівців соціономічного профілю на культурно-цивілізованому та моральному рівнях взаємодіяти з навколишнім світом, сприймаючи його як цінність, спроможність особистості до вільного й відповідального самотворення власного життя на основі волі та совісті, прагнення до самовдосконалення [63].

Творчий потенціал характеризує сукупність можливостей майбутніх фахівців соціономічного профілю як групового соціального суб'єкта, що визначає здатність до творення власного та суспільного життя, спроможність ефективно й творчо відповідати на виклики, долати труднощі, розв'язувати проблеми та суперечності, а також прагнення і здатність до творчого самовираження, соціальної творчості, реалізації власного покликання.

Людина приходить у світ реалізовуватися як особистість та індивідуальність. Діяльнісна природа стимулює до одноосібної чи/та спільної активності, конкретних дій та вчинків для здійснення позитивних змін буття. Відтак важливою є актуалізація й реалізація діяльнісного потенціалу особистості, соціальної групи через стимулювання пізнавальної, комунікативної та ціннісної активності, прагнення до саморозвитку й

самореалізації в різних сферах, здатності діяти для власного й суспільного добробуту.

Зважаючи на те, що соціальна активність здебільшого розглядається як «потреба особистості в зміні або підтримці основ і певного рівня людського життя згідно з ціннісними орієнтаціями» [56], на перший план висуваються внутрішні, або суб'єктивні, чинники цієї активності. У соціологічних і соціально-психологічних дослідженнях [66; 355; 381] зазначається, що суб'єктний потенціал як сукупність можливостей щодо самоорганізації та самоуправління власною діяльністю й розвитком характеризує здатність самостійно, свідомо й відповідально будувати своє життя, визначати напрями самовдосконалення, контролювати та корегувати його результати, спроможність до передбачення, прогнозування, рефлексії й на основі цього вибудовування позитивних стратегій життєдіяльності, уміння протидіяти будь-яким негативним факторам, чинити опір тому, що перешкоджає розвитку, запобігати кризовим станам, оскільки вони загалом унеможливають сталість розвитку соціальної групи й кожного її представника.

Окрім того, як зазначає О. Рижанова, суттєвим внутрішнім ресурсом соціальної групи є її соціальний потенціал, що визначає здатність до позитивних взаємовідносин з іншими людьми, свідоме долучення до солідарних соціальних спільностей різного рівня (сім'ї, громади, нації, цивілізації), прагнення діяти для їхнього добробуту. Розвиток соціального потенціалу сприяє переходу особистості, соціальної групи на вищий – духовний рівень розвитку соціальності [342], коли суб'єкт не лише ставить соціально значущі цілі, а й розуміє, що спільними зусиллями, у співпраці з іншими можна досягти більшого, усвідомлює цінність колективної діяльності й, відповідно, позитивно впливає на інших суб'єктів власною поведінкою, діями, учинками, залучає до спільної позитивної соціально значущої діяльності інших людей. Отже, актуалізація й збагачення соціального

потенціалу найповніше сприяють розвитку соціальної групи майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Наголосимо, що зазначені види потенціалу тісно взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного, характеризуючи спроможність суб'єкта бути відповідальним творцем власного та суспільного життя. Тому створення відповідних принципам педагогіки суб'єктних ресурсів та об'єктивних умов для саморозвитку і соціалізації майбутніх фахівців соціономічного профілю та їхня активізація сприятимуть нарощуванню людського й соціального капіталу, на зміцнення якого має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність в освітньому середовищі ЗВО.

Внутрішні ресурси сталого розвитку соціальної групи як відкритої саморегульованої та самодетермінованої системи – це не лише потенційні, а й наявні можливості її представників (знання, уміння, здібності, досвід, цінності, рівень свідомості, емоційно-вольової сфери), а також внутрішні чинники й мотиви, котрі є рушійною силою саморозвитку (відчуття, мислення, воля, потреби, інтереси, сподівання, цілі, переконання, думки, ідеї, прагнення самостійно розв'язувати проблеми, запобігати кризовим станам, активність, готовність до праці, спілкування, почуття солідарності, здатність до взаємодопомоги, спільної діяльності для вирішення важливих завдань, самоорганізації та самоуправління, загалом прагнення до гармонійного, щасливого існування, що спонукає до самовдосконалення).

Отже, відповідно до існуючих меж застосування кожного методологічного підходу, зокрема системно-синергетичного як загальнонаукового, до дослідження педагогічних систем [95, с. 17–18], розробка стратегії та розвитку соціальної активності здобувачів у ЗВО та його педагогічного забезпечення доцільна в межах суб'єктно-середовищного підходу.

Суб'єктно-середовищний підхід презентує конкретно-науковий рівень методології, обраний нами як теоретико-методологічна стратегія дослідження розвитку соціальної активності здобувачів ЗВО та

методологічна орієнтація дослідницької діяльності з вивчення й використання розвивального потенціалу взаємодії середовища та суб'єкта.

Можливості застосування суб'єктно-середовищного підходу в нашому дослідженні полягають у розгляді розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як процесу становлення його суб'єктності в навчально-професійній діяльності у взаємодії з освітнім середовищем під впливом сукупності різних факторів; розробці інструментального наповнення педагогічного забезпечення цього процесу на основі вивчення та регулювання трьох рівнів взаємодії:

- міжсистемної взаємодії середовищ, у процесі якої формується середовище розвитку соціальної активності майбутнього фахівця;
- взаємодії компонентів середовища розвитку соціальної активності;
- педагогічної взаємодії, що забезпечує реалізацію взаємодії здобувача й середовища.

Оскільки розвиток соціальної активності здобувача зумовлений типологічною своєрідністю соціальної активності конкретного суб'єкта, то суб'єктно-середовищний підхід передбачає детальне вивчення взаємодії суб'єкта в середовищі як єдиної системи. При цьому аспекти його суб'єктності, що ґрунтуються на принципі єдності суб'єктів освіти й освітнього середовища закладу, потребують і розгляду ієрархії середовищ міжсистемної взаємодії, у процесі якої визначаються підходи до організації цих процесів у ЗВО, змістові складові та механізми взаємозв'язку компонентів.

Відповідно положень системно-синергетичного підходу освітнє середовище ЗВО наділене системно-синергетичними властивостями, тобто становить складну самоорганізовану систему, що утворюється внаслідок взаємодії самоорганізованих систем нижчого рівня і перебуває у міжсистемних взаємодіях із системами вищого порядку (соціальним середовищем).

З позицій цього підходу важливим чинником є ієрархія середовищ у міжсистемних взаємодіях, завдяки яким формується середовище розвитку соціальної активності здобувача в процесі інтеграції засобів формальної та неформальної освіти в ЗВО. Ця ієрархія містить такі компоненти:

- соціальне середовище;
- соціокультурне середовище ЗВО;
- освітнє середовище ЗВО;
- суб'єктне поле соціальної активності здобувача поєднує різноманітні освітні програми та ресурси для забезпечення продуктивної навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця.

Відповідно до суб'єктного поля соціальної активності здобувача належить «локальне освітнє середовище», «освітнє мікросередовище» [427].

Локальне освітнє середовище постає як «функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки» наприклад, освітнє середовище конкретних факультетів, яке складається з освітніх мікросередовищ [177, с. 75–76].

Освітнє мікросередовище – продукт діяльності та взаємодії суб'єктів у малій групі в межах освітнього процесу формальної або неформальної освіти (наприклад, академічна група під час вивчення курсу певної дисципліни) [12, с. 70–71].

Водночас саме освітнє середовище включене в соціокультурне середовище ЗВО, через яке на розвиток особистості фахівця опосередковано діє соціальне середовище. Соціокультурне середовище закладу освіти є результатом взаємодії соціальних і культурних систем та інших взаємин його суб'єктів і суб'єктів соціальних інститутів, що становлять сукупність умов продуктивної діяльності, саморозвитку та впливу на соціальні процеси в суспільстві загалом і професійній спільноті зокрема [319; 340].

Отже, проаналізувавши положення системно-синергетичного підходу, можемо визначити потенційні можливості розвитку соціальної активності особистості майбутнього фахівця у середовищі сучасного ЗВО як значущий

ресурс, чинник і засіб впровадження принципів соціально, культурно, особистісно та компетентісно орієнтованої освіти, що становить складне утворення, яке ґрунтується на педагогічних цінностях і орієнтаціях на суспільні запити.

Теоретичний аналіз можливостей реалізації розглянутих вище методологічних підходів надав нам змогу виокремити такі основні чинники розвитку соціальної активності:

- чинник соціальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (фактор соціального середовища ЗВО);
- чинник педагогічного впливу системи розвитку соціальної активності (педагогічної системи й організації навчального процесу у ЗВО);
- чинник розвитку суб'єктної позиції та особистісних сенсів здобувачів у процесі навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик.

Вплив виокремлених чинників здійснюється через:

- розробку системи педагогічного забезпечення розвитку соціальної активності здобувачів у процесі інтеграції засобів навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик;
- узгодження процесних аспектів системи педагогічного забезпечення у взаємозв'язку підсистем з урахуванням факторів, що визначають педагогічні умови її реалізації;
- змістове наповнення педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки в ЗВО відповідними засобами впливу на розвиток суб'єктних характеристик здобувача.

Враховуючи принцип синергетизму, маємо всі підстави констатувати, що на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України педагогічні впливи на розвиток соціальної активності особистості здобувача значною мірою уможливлються завдяки зазначеній вище трансформації та модифікації освітянського простору ЗВО, розвитку організаційних, дидактичних систем і технологій та ін. Це забезпечує сприйняття й

самоактуалізацію потреби розвитку соціальної активності самими суб'єктами освітнього процесу, тобто передбачає позитивний сумарний результат взаємодії всіх компонентів і складових системи освіти з функціями педагогічної праці.

Оскільки соціалізація комплексно охоплює процес і результати взаємодії індивіда із сукупністю соціальних явищ, які виявляються під час пізнання світу та його перетворення, і є наслідком входження індивіда до різних спільнот, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчіння [337; 343, с. 99], соціальна активність стає формою набуття соціальних компетентностей, реалізуючись переважно у двох напрямках:

1) особистісна інкультурація – засвоєння спадщини, збагачення духовного світу людини;

2) інтеграція особистості в спільноту, що охоплює розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами та станами [378].

Змістове наповнення соціальної активності суб'єкта діяльності – майбутніх фахівців – визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів, з іншого – ставленням індивіда до всього цього [3; 362].

Тому, попри існуючі в науці відмінності щодо підходів до вивчення розвитку соціальної активності, важливим видається дослідження потребової системи індивіда як фактора, що опосередковує інтеріоризацію ним соціальних цінностей і перетворення їх на певну форму ціннісних орієнтацій (уявлення, ідеали, установки), тобто на ті внутрішні умови, які виникають у результаті зовнішніх впливів у межах ціннісного підходу.

Таким чином, обраний нами методологічний інструментарій дає змогу досить повно систематизувати історичні здобутки педагогічної науки й органічно поєднувати наукові педагогічні теорії та ідеї педагогів-практиків щодо предметного поля нашого дослідження.

З огляду на поставлену нами мету, здійснений розгляд міждисциплінарних підходів до розвитку соціальної активності особистості в процесі здобуття фахової освіти у ЗВО дає можливість окреслити й конкретизувати напрями подальшого дослідження головних аспектів, які полягають у:

- комплексному вивченні соціальних, загальнонаукових і педагогічно-методологічних умов утвердження нових продуктивних підходів до розвитку соціальної активності особистості в контексті реалізації завдань сучасної системи вищої освіти;

- поєднанні в дослідженні концептів реалізації практик педагогічного досвіду підвищення розвитку соціально значущих характеристик сучасного фахівця соціономічної професії як компонента якості фахової освіти та професійної культури особистості в контексті інтеграції навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик;

- потребі погодження та визначення «точок зростання» культури соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії в межах діяльності ЗВО;

- соціально-ціннісній інтерпретації умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій як цілісної відкритої системи і як сукупності різних способів інтеграції педагогічних підсистем, що реалізуються в процесі функціонування педагогічної галузі і фіксуються під час аналізу тенденцій із погляду їхнього соціально-педагогічного значення;

- педагогічній інтерпретації умов розвитку соціальної активності фахівця соціономічної професії.

Здійснений аналіз засвідчує, що креативний потенціал застосування категорії «соціальна активність» щодо представників соціономічних професій полягає в можливості значного розширення спектра індивідуальної та групової соціальної активності особистості майбутнього фахівця через залучення до наукового інструментарію педагогічної освіти напрацювань

теорії соціальної взаємодії, соціальної комунікації, соціальної відповідальності задля розгляду сучасних соціальних і професійно-освітніх практик.

З огляду на функціональне спрямування педагогічного процесу, указані напрями розвитку соціальної активності майбутнього фахівця в традиційних та інноваційних формах опанування здобувачами знань і навичок уможливають вироблення педагогічною практикою засад оптимального поєднання принципів педагогічного впливу з педагогічними вимогами дотримання базових інтересів особистості майбутнього фахівця та врахування специфіки його професійної діяльності.

Тож, відповідно, хочемо наголосити на потребі оптимального поєднання впливів педагогічних стратегій і тактик для створення більш продуктивного освітянського середовища професійного розвитку майбутніх фахівців.

Оскільки необхідність фахового прогнозування якості розвитку взаємодії та взаємовідповідальності суб'єктів соціономічної діяльності значною мірою визначає завдання педагогічної діяльності, вона є умовою його виконання, а відтак і складовою формування сучасних підходів до коригування змістовних елементів процесу фахової підготовки.

Таким чином, на даному етапі дослідження необхідно здійснити критеріальний аналіз соціальної групи здобувачів соціономічних професій, що дасть змогу визначити основні характеристики комплексу світоглядних орієнтацій і практичних умінь здобувачів як чинників впливу на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії, що складають основу продуктивної професійної і громадянської соціалізації фахівців у майбутньому.

1.3. Типологічно-критеріальний аналіз соціальної групи здобувачів соціономічних професій

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасних умовах виправданим є виокремлення групи фахівців соціономічної сфери, яка впливає на соціальні процеси (відносини) на різних рівнях соціальної взаємодії, сприяє розв'язанню проблем, пов'язаних із соціальною практикою та соціальним життям представників різних прошарків суспільства. Вивчення поняття «соціономія» зумовлює уведення його в контекст так званих соціономічних спеціальностей [201], хоча зазначене визначення не зафіксоване у вітчизняному класифікаторі професій [281].

Зв'язок професії та соціальної практики необхідно розглядати як складне динамічне утворення, що функціонує завдяки взаємодії соціальних, психологічних і психофізіологічних регуляторів діяльності суб'єкта праці – фахівця, котрий виступає в системі взаємодії активним провідником й агентом певної системи цінностей і суспільних потреб. Соціономічна сутність професійної діяльності цієї групи ґрунтується на характеристиці тих особливостей, які притаманні для професій системи «людина – людина».

Сучасні тлумачення поняття «професія» містять декілька взаємопов'язаних аспектів: зайнятість певним видом праці, система знань, умінь і навичок, властива певній людині [198, с. 109], комплекс трудових обов'язків, регламентована організація дій особистості [137], сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, що набуваються в результаті відповідної підготовки або в процесі трудової діяльності [245].

Ми цілковито поділяємо думку І. Грицюк, що лише розуміння того, чим у процесі виконання обов'язків працівник соціономічної професії повинен керуватися, усвідомлюючи себе насамперед носієм певної соціальної ролі, яка іманентно присутня при виконанні покладених на нього функцій, і зумовлює ефективність реалізації фахової діяльності [121].

Відповідно результатам досліджень Л. Буркової, Є. Климова, В. Курбатова, О. Ліпмана та інших вчених розуміння сутності соціономічних

професій безпосередньо пов'язане зі здійсненням фахівцями перспективної соціальної взаємодії у виробничо-управлінській, науково-дослідній, соціокультурній і комунікативній сферах, унаслідок якої предмети праці (людина, група, колектив) зазнають позитивних змін [82].

Отже, розгляд особливостей діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує розкриття таких ракурсів проблеми, як:

- феноменологія і специфіка соціономічного змісту професійної діяльності;
- основні форми проявів та наслідки впливу соціономічних умов діяльності на особистість фахівця.

Тому, здійснюючи аналіз соціономічного змісту професійної діяльності майбутніх фахівців, повинні зазначити, що соціономія як галузь вивчення специфіки взаємодій передбачає дослідження соціальних процесів і відносин на різних рівнях соціальної взаємодії фахівця у сфері професійної діяльності, а її предметом є закономірності, що зумовлюють соціальний розвиток і соціальні відносини [270].

У загальнонауковому сенсі в соціології, психології, менеджменті, політології, соціальній філософії та інших суміжних галузях соціономічна діяльність розглядається як особливий прояв соціальної активності щодо навколишнього світу, який охоплює все розмаїття професійної діяльності фахівця у соціальній сфері. Так, у працях Г. Абрамової, В. Афанасьєва, В. Бодрова, Є. Климова, М. Лукашевич, О. Саннікової, А. Холостової, В. Шадрикова зазначається, що соціономічна діяльність (у широкому значенні) – це інтегрована в суспільних відносинах управлінська діяльність, спрямована на зміну сукупності умов функціонування та розвитку соціальних процесів із метою досягнення їхньої оптимальної відповідності інтересам та потребам особистості або суспільних груп.

В. Курбатов ототожнює соціономію із соціальною роботою, розглядаючи її як гуманітарну (спрямовану на людину з її проблемами) та прикладну (результати соціономічних досліджень використовують для

вирішення повсякденних практичних завдань соціуму) науку, що межує із соціологією, психологією, педагогікою та соціальною медициною, які дотичні до філософії та проблем державно-правових засад. Учений визначив наступні завдання соціономічної діяльності, зокрема:

- пошук ефективних методів розпізнавання соціальних проблем;
- створення та практичне втілення теоретичних моделей гуманізованого соціального середовища;
- розробка процедур експертних соціальних оцінок;
- аналіз сучасних форм і методів соціальної роботи;
- упровадження технологій розв'язання соціальних проблем;
- проектування організаційних структур соціальної роботи [231].

Л. Буркова визначає такі шляхи розуміння соціономії, як пояснення соціальних процесів і соціальних стосунків, що відбуваються в суспільстві, їхній розгляд на різних рівнях соціальної взаємодії, вивчення та пояснення соціального розвитку й соціальних відносин [83]. Дослідниця також тлумачить соціономічні професії як такі, що пов'язані із соціальними відносинами в суспільстві і зміст яких зосереджено на їхньому розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених та прийнятих форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії. Л. Буркова вважає, що групу цих професій репрезентують передусім психолог, педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог та юрист.

Враховуючи класифікацію Є. Климова [199], соціономічні професії можна віднести до класу таких, що передбачають постійну роботу з людьми та спілкування в процесі професійної діяльності, а відтак вони належать до системи «людина – людина» та пов'язані з такими сферами, як медичне обслуговування, навчання та виховання, побутове обслуговування, правовий захист.

О. Корчова, досліджуючи соціономічні професії крізь призму мовної комунікації, їхніми інтегративними чинниками вважає:

- 1) соціономічну сферу діяльності;
- 2) умови діяльності в межах певних соціальних інститутів, що характеризуються статусно-рольовими відносинами учасників взаємодії;
- 3) мету професійної діяльності, що полягає в моделюванні тенденцій у різних сферах соціальної взаємодії для допомоги й підтримки;
- 4) комунікативно-соціальний простір;
- 5) спілкування як засіб реалізації ділового (безпосереднього або опосередкованого) контакту, за умов якого людина або соціум виступають не лише як соціальне середовище, а передусім як об'єкт і предмет діяльності [217, с. 23–24].

З огляду на вищезазначене можемо констатувати, що екстраполяція інтегративних ознак професійної належності на конкретні види діяльності вказує на наявність чинника їхнього опосередкування правовим регулюванням соціальних відносин, регламентацію соціально-рольових статусів, певних соціально-професійних повноважень, соціально значущих завдань і цілепокладань.

Аналіз соціально-психологічного змісту соціономічних професій типу «людина – людина» надає підстави стверджувати, що діяльність цих професій пов'язана з постійною взаємодією з людьми у формі безпосереднього спілкування. Тому закономірним видається те, що до таких фахівців висувуються підвищені вимоги, оскільки об'єктом праці є інші люди і навіть цілі соціальні системи [393].

Водночас трудова діяльність представників професій типу «людина – людина» містить об'єктивні та суб'єктивні критерії, які вказують на спільність праці суб'єкта та споживача, а ступінь їхнього вияву залежить від рівня «спільності» діяльності в межах конкретного соціономічного фаху. Отже, на професійну діяльність фахівців цього групи розповсюджуються певні критерії групової згуртованості – системної якості групи, члени якої активно й ефективно беруть участь у спільній діяльності, орієнтуються на досягнення загальної мети, раціональне використання групових ресурсів,

відкритість відносин, розвинену взаємодопомогу, обмін знаннями. До чинників групової згуртованості належать:

- подібність цілей, інтересів, поглядів, цінностей і орієнтацій учасників групи;
- активне спілкування та взаємодія між членами групи;
- достатній рівень гомогенності складу групи: прийнятна для всіх рівність чинного соціального статусу членів групи;
- демократизм групових взаємин, атмосфера психологічної безпеки, доброзичливості, прийняття;
- активна, емоційно насичена спільна діяльність, спрямована на досягнення мети, значущої для всіх учасників.

Усі окреслені типологічні характеристики соціономічних професій об'єднує соціальна орієнтація, яка передбачає просоціальну спрямованість свідомості, мотивацію, комунікативну компетентність, високий рівень морально-етичних якостей і відповідальності фахівців цього типу. Визначаючи фахівців соціономічного типу як суб'єктів діяльності, що є носіями певних операційно-сміслових структур професійного досвіду, діяльність представників цих професій можна характеризувати інтенсивністю соціальної взаємодії, на що вказували М. Амінов, В. Бочарова, І. Жуков, І. Зверева, А. Капська, М. Лукашевич, М. Молоканов, П. Павленок та інші науковці.

Крім того, аналізуючи типологічні відмінності соціономічних професій, О. Деркач, Н. Журавльова, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Онуфрієва, В. Подшивалкіна наголошують, що базовою вимогою виокремлення цієї соціальної групи є просоціальна спрямованість, яка інтегрує прийняття її представниками певних цінностей, професійну освіченість, володіння психологічними технологіями, уміння та навички креативного виконання професійних завдань, розвинені організаторські й комунікативні здібності та психологічну стійкість до чинників соціального стресу, вигорання і, як наслідок, деформації [409].

Зазначені вище вимоги до представників соціономічного фаху та спектр професійно важливих якостей засвідчують потребу як сформованого цілісного світогляду соціальної компетентності, так і активної соціальної дії вищого рівня інтеграції особистісно-суб'єктних характеристик людини відповідно до концепції, коли людина виступає єдністю та взаємозв'язком її особистісних властивостей як суб'єкта діяльності [45].

У результаті аналізу специфіки соціального об'єкта й предмета діяльності, а також відмінностей у здійснюваних людиною функціях підтверджено, що клас соціономічних професій є неоднорідним і містить різні типи професій, які висувають до людини відмінні психологічні вимоги.

Водночас актуальною в контексті нашого дослідження розвитку соціальної активності соціономічної групи як суб'єкта професійної освіти є заувага А. Ленгле щодо значущості періоду становлення майбутнього фахівця, оскільки на нього часто впливають прояви неузгодженостей, суперечливостей сенсожиттєвих орієнтацій, десинхронізація актуальних смислових станів і наявність існуючих цінностей. Це лише одна з передумов осмисленості життя, а «основна складова осмисленого життя виникає в середині людини: вона полягає в її внутрішньому ставленні до життя. І саме зміна внутрішнього ставлення до життя часто дозволяє нам побачити зовсім інші цінності» [238].

Оскільки в процесі становлення активної особистості зазвичай відбувається випереджувальне формування окремих структур щодо інших [238, с. 121], особливості педагогічних, і загалом соціономічних, цілепокладань актуалізують потребу системності та послідовного взаємоузгодження обраних методів розвитку складових професійної досконалості фахівців соціономічного спрямування [72].

Учені вважають, що соціальна група фахівців соціономічного профілю повинна такі професійні якості:

- теоретична компетентність – сукупність загальних і спеціальних знань;

- практична компетентність – сукупність практичних навичок;
- професійно-важливі якості особистості – потенційні або актуальні здібності до професійної діяльності;
- мотивація щодо професійного вдосконалення [68].

Аналіз праць В. Афанасьєва і В. Шадрикова дає підстави стверджувати, що за критерієм змісту праці фахівців соціономічних спеціальностей процес їхньої підготовки становить багаторівневу динамічну систему, яка розвивається, а відтак потребує високого ступеня розвитку інтерсоціальних (соціально-перцептивних і комунікативних), а також прояву творчих здібностей [53; 442].

Для ефективної адаптації до специфічних умов діяльності представники професій системи «людина – людина», як зазначав Є. Климов, повинні бути наділені такими здібностями: активно керувати іншими людьми та відносинами, групами, колективом і суспільством; виховувати людей, виконуючи корисні дії з обслуговування та задоволення їхніх запитів у процесі контактної взаємодії, при цьому враховувати соціальні, матеріальні та духовні потреби осіб з інвалідністю [201, с. 130–131].

О. Яшенкова наголошує також на можливості вивчення відносин на різних рівнях соціальної взаємодії за допомогою характеристик засобів комунікації як цілеспрямованого процесу інформаційного обміну між двома й більше суб'єктами, послуговуючись певною семіотичною системою [469]. З огляду на це можемо стверджувати, що комунікативна компетентність фахівця соціономічної професії охоплює не лише розвинені комунікативні й організаторські здібності, а й конфліктологічну культуру, пов'язану з умінням долати бар'єри спілкування, вести переговори, бути посередником, проявляти толерантність.

Зауважимо, що професійне спілкування відбувається за допомогою специфічних конфігурацій соціальних детермінант, з-поміж яких вирізняються:

- соціально-демографічні, індивідуально-особистісні та соціально-рольові ознаки комунікантів;
- комунікативні цілі адресанта й адресата;
- комунікативний простір, спільний для суб'єктів комунікації.

Виходячи із сутності соціономічної діяльності, процес спілкування набуває специфічного змісту, адже може бути пов'язаний із труднощами, бар'єрами, що виникають у процесі комунікацій.

Оскільки виконавчий аспект діяльності в соціономічних професіях передбачає комунікативність як основний інструменті праці, треба вважати, що особливістю груп соціономічних професій є необхідність досконалого володіння засобами вербального та невербального спілкування, навичками контактної взаємодії з різними представниками громадськості. Специфіка змісту діяльності вимагає певного рівня точності та координації законодавчо регламентованих професійних дій.

Важливою характеристикою комунікативної діяльності цих груп є вміння встановлювати та підтримувати контакт і довірчі відносини з об'єктами професійної взаємодії, здатність спілкуватися з різними категоріями населення відповідно до моральних та правових соціальних норм. Відповідно значною завадою успіху в соціономічній професії є некомунікабельність, суттєві нервово-психічні й емоційні відхилення від норм.

Зауважимо, що впродовж двох останніх десятиліть в Україні проведено низку досліджень, у яких розкрито загальнотеоретичні підходи до підготовки фахівців соціономічної сфери у вітчизняних ЗВО (О. Біла, О. Гуменюк, В. Корнещук, І. Мельничук, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.) та в закордонних університетах (Г. Борозна, Н. Горішна, Г. Слозанська, В. Тищенко та ін.). Узагальнивши сучасні погляди науковців на особливості змісту підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, можемо констатувати важливість професійної комунікації в процесі суспільних взаємин і діяльності.

Також з'ясовано необхідність вивчення функцій професійної діяльності майбутнього фахівця у сфері відносин і взаємодій у встановленому контексті для аналізу особистісних характеристик. При цьому детермінантами є як система психічних процесів, станів і властивостей суб'єкта, які визначають ефективність і якість діяльності, так і зворотний вплив особливостей роботи та середовища на активність при соціальній взаємодії [237; 245; 253].

Тож передусім привертає увагу психолого-педагогічна підготовка, яка є науковою передумовою формування професійних умінь. Успішним буде той освітній процес, що побудований відповідно до принципу варіативності з урахуванням специфіки майбутньої спеціальності.

Оскільки соціальний чинник у контексті характеру праці фахівців соціономічних професій є визначальним, підготовку до такої діяльності необхідно розглядати як процес формування та розвитку сталих особистісних характеристик, які мають складну психологічну структуру і є вираженням сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових рис психіки в їхньому співвідношенні із зовнішніми умовами й завданнями діяльності, зокрема в таких ракурсах:

- динамічно-мінливий психічний стан;
- активно-дійовий стан особистості, що відображає зміст поставленого завдання й умови його виконання;
- стала якість особистості, що не зникає, а в разі необхідності легко може бути відновлена на належному рівні [140, с. 38], тобто як складне утворення, що має динамічну структуру, між компонентами якої існує функціональна залежність [140, с. 18].

Розвиваючи цю наукову позицію, Є. Климів зазначає, що основним видом трудової діяльності людини є соціально зумовлена, усвідомлена та цілеспрямована предметна діяльність, головні характеристики якої властиві професійній діяльності [202].

До основної групи фахівців соціономічного профілю, які працюють із дітьми та молоддю в закладах освіти різного типу, належать менеджери в

освіті, співробітники педагогічного колективу (педагог соціальний, практичний психолог, вихователь та ін.). Соціономічну групу професій фахівців-партнерів освітніх установ становлять фахівці соціальних служб для дітей і молоді, інспектори органів опіки й піклування, соціальні працівники, педагоги закладів позашкільної освіти тощо. Зважаючи на множинність професійних компетентностей, доречним вважаємо звернення до розгляду змісту поняття готовності як певного прояву здібностей, відповідних конкретній сфері діяльності [43].

У контексті дослідження соціальної активності фахівців соціономічних професій визначення готовності до соціальної діяльності [387] як однієї з її характеристик підтверджує наукова позиція В. Крутецького. Учений під готовністю розуміє весь комплекс і синтез властивостей особистості, необхідних для ефективного виконання нею певної діяльності, що виступає значно ширшим за змістом поняттям, аніж здібності [223].

Отже, аналіз критеріїв виокремлення групи соціономічних професій, ґрунтуючись на розглянутих вище підходах (Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Зінченко, З. Ковальчук, А. Кононенко, В. М'ясищев, Л. Снігур, Д. Фельдштейн) до основних складових, що визначають структуру соціономічної професії, дає змогу віднести такі:

- рід діяльності і мету;
- засоби діяльності (невербальні та вербальні форми, безпосередні й опосередковані контакти);
- умови праці (соціально-психологічні, режимно-гігієнічні й технічно-економічні);
- функції, які здійснює працівник.

Аналіз наукових праць забезпечує можливість констатувати наступне:

- до соціономічних професійних груп належать групи, процеси діяльності яких ґрунтуються на взаємодії типу «людина – людина»;

– соціономічні професії асоціюються з вивченням і поясненням соціальних відносин, розвитку суспільства, впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії;

– діяльність професійних груп соціономічного типу орієнтована на інших людей (або їхні групи), які характеризуються власною активністю й оцінкою, можуть сприяти (або протидіяти) діям суб'єкта праці;

– соціономічні професії визначаються відсутністю єдиних і жорстких вимог до процесу професійної діяльності та до продукту праці;

– до представників таких професій висуваються високі психологічні, професійні й особистісні вимоги, оскільки об'єктом їхньої праці є інші люди;

– професії соціономічного типу передбачають і особливий тип взаємодії – «поведінку допомоги» (відносини «допомоги», у яких одна зі сторін має намір надавати допомогу іншій у розвитку, особистісному зростанні та створенні комфортних умов для існування);

– діяльність «допомоги» стає професією тоді, коли суб'єкт цієї діяльності не лише здійснює цілеспрямовані дії щодо того, кому він допомагає, а й водночас усвідомлено застосовує спеціальні знання, уміння та навички для реалізації певних технологій [389, с. 49–50].

Серед типологічних характеристик соціономічної професії дослідники виокремлюють:

– специфіку професійної діяльності, що полягає у сформованості певних професійних компетенцій, що усвідомлено використовуються фахівцем (при безпосередній взаємодії з людиною, яка звернулася по допомогу) з метою надання фізичної, соціальної та психологічної допомоги тому, хто її потребує, для поліпшення якості його життєдіяльності (О. Єрмолаєва, В. Ісаєв);

– комплекс професійних обов'язків, що передбачає взаємодію з людьми, засновану на цінностях спілкування та взаємодії, певні стандарти виконання професійних функцій і завдань (Дж. Голланд, А. Журба, Є. Климов, Л. Пілецька, В. Скребець, Б. Федоришин та ін.);

– психологічні вимоги: соціальна компетентність, здатність розпізнавати емоції й керувати ними, психологічна культура (О. Бондаренко, А. Борисюк, Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, М. Савчин та ін.).

Отже, розглянуті об'єктивні та суб'єктивні критерії типологізації професійної діяльності дають змогу віднести представників професій типу «людина – людина» до таких, що передбачають спільність діяльності суб'єкта і споживача праці. Ознаками її є: наявність єдиної мети діяльності; супідрядність індивідуальних мотивів; розподіл дій, функцій, ролей між учасниками; необхідність узгодження індивідуальних дій, єдиний кінцевий результат діяльності; звернення до інших учасників за оцінкою індивідуальних дій.

У більшості випадків визначені критерії використовуються при оцінці ефективності діяльності, характеризують її регулятивну функцію. Міра виявлення цих критеріїв залежить від ступеня «спільності» такої діяльності в межах конкретної соціономічної професії.

Оскільки соціальна активність майбутнього фахівця тісно пов'язана із ціннісними орієнтаціями, основним інтегративним критерієм розвитку соціальної суб'єктної позиції здобувача соціономічної професії дослідники вважають самоактуалізацію просоціальної поведінки, котра відбиває сукупність поглядів, настанов, потреб, цілей і цінностей особистості, що спонукають її до досягнення в майбутній професії максимуму того, чого особистість здатна досягти [339, с. 346].

Тому на цьому етапі дослідження доцільним є звернення до механізмів розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічної сфери в суспільній та освітній практиці.

1.4. Аналіз дослідженості проблеми розвитку соціальної активності особистості здобувачів вищої освіти

У сучасних дослідженнях соціальної активності майбутніх фахівців визначального значення набуває розуміння того, що люди і групи людей – це не просто соціальне середовище виробничої сфери, тому закономірно, тому необхідним є вивчення і пояснення соціальних стосунків, соціального розвитку суспільства, освітнім впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії.

Розвиток соціальної активності майбутніх фахівців що зумовлюється потребами соціально-практичного та наукового характеру і ґрунтується на науковому узгодженні вивчення впливів різноманітних чинників навчальної і позанавчальної діяльності молоді, яка здобуває професійну освіту. Аналіз матеріалів історико-педагогічних досліджень окресленої проблеми дає змогу виокремити чотири етапи генези педагогічних впливів на ці процеси:

1) проблематизація (кінець XIX ст. – початок XX ст.) – на ґрунті сформованих соціально-економічних і соціокультурних передумов активізується науково-педагогічний дискурс необхідності педагогічного впливу на розвиток соціальної активності здобувачів фахової освіти (її практична реалізація переважно здійснюється через неформальну освіту);

2) формалізація (початок XX ст. – середина 50-х рр. XX ст.) – концептуалізуються організаційно-практичні засади, розвиток соціальної активності набуває значення цільового орієнтиру формальної вищої освіти, формується соціальне замовлення для ЗВО на виховання соціально активної студентської молоді; розпочинається посилена теоретична розробка окремих аспектів проблеми освітнього супроводу розвитку соціальної активності здобувачів і їхня практична реалізація;

3) систематизація (кінець 50-х – початок 90-х рр. XX ст.) – відбувається становлення теоретико-методологічних передумов, здійснюється теоретична розробка та практична реалізація програм розвитку соціальної активності

здобувачів у межах виховної системи ЗВО, що охоплює формальну й регульовану неформальну освіту;

4) диверсифікація (з початку 90-х рр. ХХ ст. – до сьогодні) – характеризується сукупністю соціально-економічних, соціокультурних, організаційно-практичних і теоретико-методологічних передумов; методологічна основа досліджень та практична реалізація розвитку соціальної активності здобувачів ЗВО стає поліпарадигмальною; усвідомлюється інтегративний потенціал засобів формальної та неформальної освіти для цілеспрямованого розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, зокрема соціономічних професій, актуалізується запит на розробку науково обґрунтованих програм педагогічного супроводу [427].

Останній із зазначених етапів характеризується не тільки залученням у процес наукового дослідження об'єктного компонента (предметного поля теорії), а й ґрунтовним переглядом суб'єктних установок представників досліджуваних груп. Тому звернення до методології розвитку соціальної активності фахівця соціономічної професії в контексті загальної динаміки сучасної науки виявляє певні труднощі в інтеграції комплексу соціальних наук стосовно педагогічних завдань.

У контексті цієї проблемної ситуації, яка постала через значне розширення спектра змістовно-предметних умов розгляду предмета педагогічного дослідження та важливості суб'єктно-особистісного чинника в підході до розвитку особистості в процесах міжсуб'єктної взаємодії, є актуальною для педагогічної науки та практики і видається правомірною думка А. Фурмана щодо потреби «діяльній цілісності педагогічної методології» як шляху від «усвідомленого відтворення й раціоналізації до творення нових діяльностей» [422, с. 31–32].

Отже, можемо стверджувати, що розвиток соціальної активності особистості є багатовекторним процесом, який поліпредметно охоплює і проблемну ситуацію, і джерело, й інтегральну умову формування мисленнєвого процесу, і власне навчальну проблемну ситуацію як

надскладне структурно-функціональне утворення [422, с. 66]. Відтак розгляд цього вимагає системного вивчення професійно орієнтованої специфіки освітньої поведінки здобувача (програми поведінки, діяльності, спілкування) [422, с. 194] як різновиду соціальної поведінки, що виявляється в діях його суб'єктів у галузі освіти і пов'язана насамперед із середовищем навчання, виховання, соціалізації, розвитку особистості, здобуття професії, спеціальності, кваліфікації тощо, з вибіркоким використанням багатьох дисциплінарних і методологічних підходів.

Зауважимо, що для розгляду соціальної активності як предмета педагогічної науки необхідно враховувати наявність не однієї, а кількох парадигм. По-перше, тенденцію виокремлення пріоритетних моделей, їхні конкуренцію та взаємопереміщення; по-друге, смислове значення варіативних контекстів відповідних парадигм; по-третє, видозміни методологічного контексту сучасної теорії розвитку соціальної активності в процесі професійної підготовки.

Таким чином, вихідними підставами для поглибленої розробки педагогічної теорії розвитку соціальної активності особистості фахівця соціономічної професії в процесі професійної освіти традиційно є уявлення про систему освіти як соціальний інститут, особливу систему духовного виробництва, що функціонує в реальному часі, засіб відтворення в нових поколіннях рівня соціальної культури, досягнутого суспільством. При цьому переважно вивчається лише зовнішній аспект освітньо-виховної діяльності, у межах якого вона постає як галузь, система, діяльність, що існує самостійно, за своїми законами, але в ставленні до якої індивід є об'єктом впливу, його суб'єктність здебільшого лише декларується.

Зміщення акценту в розвідках до проблематики діяльнісної особистості найповніше відображається в публікаціях, виконаних у період з 1991 р. до 2018 р.: [3; 58; 75; 83; 101; 123; 131; 151; 153; 236; 252; 264; 273; 274; 354; 466]. Положення особистісно орієнтованої методології реалізовані також в низці монографічних і дисертаційних досліджень, серед яких у контексті

наших зацікавлень розглянемо праці Н. Дембицької [131], О. Міщенко [264], В. Москаленко [273; 274], М. Ярошенка [466] тощо.

Успішний розвиток соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії насамперед залежить від результативної роботи багатьох компонентів і ланок організаційної структури сучасного ЗВО.

Зазначимо, що теоретичні рефлексії можливостей освітнього простору ЗВО з урахуванням його організаційно-інструментального потенціалу виявляють нагальну потребу методологічного опрацювання певних площин як реалізації розвитку соціальної активності майбутнього фахівця (об'єктивний вимір), так і його самореалізації в освітньому середовищі (у суб'єктивному вимірі). Так, у моделі, яка пов'язує типи дилем професійної освіти та зміст їхніх суперечностей, М. Култаєва [230, с. 24] вказує на дотичність дилеми інертності й дидактичної дилеми, оскільки резерви інновацій доволі часто стають формами їхнього самообмеження, що перешкоджають подальшому здобуттю освіти. Тобто, попри всі переваги сучасних ІКТ, необхідно долучати представників соціальної групи фахівців соціономічного профілю до конкретної діяльності як з метою самовдосконалення, так і задля спільної соціально значущої діяльності на користь суспільства.

Окремого розгляду в контексті розвитку соціальної активності є виявлена в підрозділі 1.2 така характеристика фахівців соціономічних професій, як здатність використовувати соціальні та людські ресурси громади, налагоджувати взаємодію з іншими соціальними інститутами – сім'єю, соціальними службами, культурно-просвітницькими, громадськими й волонтерськими установами, організувати та скеровувати їхню діяльність.

Як вірно вказує О. Власова [94], здобувачі вищої освіти не лише самі повинні бути активними, а й мають стати фахово компетентними організаторами, фасилітаторами, спроможними ініціювати, активізувати й координувати діяльність різних соціальних суб'єктів з метою сталого розвитку соціальних груп.

Таким чином, розгляд структурно складного процесу, яким є розвиток соціальної активності, вказує на недостатність системного вивчення професійно орієнтованої специфіки «освітньої поведінки» майбутнього фахівця як різновиду соціальної поведінки. Власне феномен соціальної активності належить до категорії узагальнених, інтегральних психологічних явищ життя сучасного індивіда. Так, досліджуючи структурно-функціональні аспекти соціалізації особистості, В. Москаленко зауважує: «Потреба в дослідженні таких феноменів загострюється саме тоді, коли близькі до цієї проблеми, але менш узагальнені, стають більш розробленими, що вимагає переглядів деяких положень всезагального» [274, с. 13].

Специфіку педагогічних впливів на розвиток соціальної активності визначають відмінності політико-державних, соціально-групових, етнічних, професійних, демографічних, гендерних тощо потреб та інтересів, зумовлюючи наповненість життєдіяльності системи «людина – соціум – культура» суперечністю: більш або менш загостреними ідейними та практичними зіткненнями індивідів, соціальних груп, організацій і соціальних інститутів, суб'єктів соціокультурної діяльності, соціальних рухів, культурних течій тощо. Єдність і взаємозв'язки соціальної та професійної практики людини й соціуму, які виявляються в постійних змінах, трансформаціях, непередбачуваних, конструктивних і деструктивних оновленнях невірноважених та нестабільних соціальних систем, вказують на потребу застосування принципу розвитку та синергійності. Оскільки в освітніх процесах загалом і в підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності та соціалізації в межах навчально-професійної підготовки зокрема відбувається методологічне, змістове та концептуально-технологічне поєднання фундаментальних наукових теорій культурологічного, соціального й гуманітарного знання з провідними концепціями політології та правознавства, інноваційними технологічними підходами тощо, то закономірним при їхньому дослідженні вбачаємо застосування принципу інтегративності.

Вагомою є зміна сучасного розуміння процесу педагогічного супроводу розвитку соціальної активності під впливом досліджень особистості, здійснених у новітніх парадигмах, зокрема в конструкціоністській. Ми поділяємо думку В. Москаленко щодо загальної тенденції визнання вагомої ролі суб'єктності в соціально-психологічних процесах розвитку особистості; розвитку соціальної активності як чинника становлення соціальної зрілості індивіда, що відбувається в межах його соціалізації впродовж поетапного засвоєння ним різнорівневих систем соціально-культурних формотворень людини, а саме:

– система формотворення на етапі первинної соціалізації («світ людини» сприймається та засвоюється через конкретно-особистісне спілкування на рівні «я-ти»);

– система формотворення перехідного характеру між безпосередньо-особистісним й узагальнено-соціальним (перехід від спільнот рівня «я-ти», у яких домінують цінності індивід-індивідної взаємодії, до об'єднань на основі цінностей групового «ми»);

– система формотворення соціетального рівня, що становить складну мережу взаємодіючих колективів і груп й утворює для індивіда систему підтримки соціальної ієрархії та вираження лояльності (за Т. Парсоном), за умов якої зв'язок індивіда зі світом здійснюється через норми та цінності соціуму (суб'єктами соціалізації цього рівня та носіями цих соціально-культурних формотворень є великі соціальні групи, у межах яких їхні представники взаємодіють опосередковано) [274, с. 13].

На думку В. Москаленко, якщо другий рівень постає як система формотворень людини на етапі засвоєння індивідом досягнутих суспільством відносин розподілу праці, котра виявляється провідним фактором соціалізації під час оволодіння сферою професійної діяльності, то опосередкованість взаємин на третьому (соціетальному) рівні надає безмежні можливості для розширення, розгалуження й узагальнення соціальних відносин і засвоєння соціального досвіду в його узагальненій, сутнісній формі [274].

На основі аналізу стану проблеми розвитку соціальної активності фахівців у сучасній педагогічній науці як чинника становлення соціальної зрілості індивіда з обов'язковим поетапним засвоєнням ним зазначених вище рівнів соціально-культурних систем формотворення людини виокремлюємо три парадигмальні спрямування для подальшого розгляду:

– системно-діяльнісне, у межах якого опрацьовуються педагогічні системи формування соціальної активності майбутніх фахівців шляхом їхнього залучення в соціально значущу діяльність і систему суспільних зв'язків;

– гуманістичне, з позицій якого розвиток соціальної активності здобувачів здійснюється через створення розвивального середовища, вибору та реалізації ними можливостей відповідно до наявного особистісного потенціалу;

– конструктивне, що спирається на когнітивну психологію, теорію суб'єктності і визначає ключову роль соціальної активності в конструюванні майбутнім фахівцем себе та навколишнього соціального середовища.

Системно-діялісна парадигма дослідження соціальної активності студентської молоді ґрунтується на методології діалектичного матеріалізму та системного підходу. Соціальна активність здобувача освіти – майбутнього фахівця постає як «складна інтегрована якість особистості, що виявляється в ініціативній, спрямованій, соціально значущій діяльності та готовності діяти в інтересах інших людей» [175, с. 12]. Вона формується в результаті становлення системи взаємозв'язків із суспільством через реалізацію різних видів соціальної діяльності, зокрема й спілкування, у процесі здобуття вищої освіти. Соціальна активність пов'язується із задоволенням соціальних потреб, що мають соціальне значення, спонукають до відносин з іншими людьми та реалізуються через залучення індивіда до системи суспільних взаємин під впливом зовнішньої соціальної детермінації. Вона є потребою особистості в перетворювальній діяльності задля досягнення суспільних ідеалів [91; 283; 341, с. 16; 391; 462].

Зазначене спрямування досліджень соціальної активності обґрунтовано в психологічній теорії діяльності М. Басова, А. Леонтьєва [239], теорії наднормативної діяльності Р. Немова [285], цілісно-функціональному підході до аналізу активності, що є підґрунтям для формування соціальної активності майбутнього фахівця через залучення його до різноманітної соціально значущої діяльності. З цих позицій сучасні вчені визначили роль соціальної активності в розвитку особистості. Так, Д. Фельдштейн встановив, що прояв соціальної активності в соціально значущій діяльності на користь суспільства забезпечує розгортання соціальної сутності суб'єкта [411] і є надзвичайно важливим у молодому віці.

У педагогіці процес формування соціальної активності здобувачів вищої освіти переважно розглядається в межах системно-діяльнісної парадигми [442], що спирається на соціологічні дослідження, виконані на основі структурно-функціонального та соціально-відтворювального підходів, з позицій яких суб'єктом реалізуються функціональні ролі, що, відповідно, зумовлюють зміст і рівень його соціальної активності [451; 462] та розкривають:

- взаємозв'язок соціальної активності студентської молоді з формами, методами її регулювання (соціально-економічною, освітньою та молодіжною політикою, громадськими організаціями) [109; 329; 386];

- вплив зовнішніх соціальних чинників (соціального середовища, суспільних відносин, суспільної думки, системи виховних впливів суспільства, соціальної групи) на соціальну активність [66; 135; 274; 297; 352];

- стан соціальної активності здобувачів (фіксується зростання відчуження студентської молоді від суспільства, що створює загрозу для реалізації нею ключової функції відтворення його соціальної структури);

- пояснення причин низької соціальної активності майбутніх фахівців (відсутність у сучасному суспільстві успішних моделей соціальної інтеграції

молоді [440], недовіра до органів влади, невизначеність або відсторонена позиція [178]).

Концептуальні засади вивчення процесу формування соціально активної особистості реалізовані в численних дослідженнях, які здійснювалися на межі педагогічних і психологічних наук [91; 94; 99; 115; 370]. У центрі уваги більшості вчених, що працюють у цій парадигмі є: аналіз суспільних відносин у їхній динаміці; визначення соціального замовлення, чинників, аналіз структури, функцій соціальної активності здобувачів; розробка системи педагогічної діяльності з орієнтацією на забезпечення реалізації соціального замовлення та залучення здобувачів до продуктивної соціально значущої діяльності [91; 94; 99; 115; 232; 243; 351] тощо.

Соціальна активність є сполучною ланкою людини із соціальним середовищем. Тому така активність майбутнього фахівця має розглядатися як «комплексний феномен, що відтворює об'єктивну форму існування та розвитку виховної системи й усіх її суб'єктів, характеризує специфіку її реалізації та якісного підвищення рівня і життєдіяльності конкретного носія-здобувача» [271].

Таким чином, з позицій системно-діяльнісної парадигми доведено, що цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток соціальної активності здобувачів вищої освіти становить систему умов, засобів, способів, які залучають майбутніх фахівців до соціально значущої діяльності та соціальної взаємодії, зокрема спілкування, забезпечують освоєння соціальних ролей, набуття соціального досвіду, інтеграцію в систему суспільних зв'язків. Об'єктивні труднощі при реалізації цієї парадигми в сучасній педагогічній практиці зумовлені кризовим станом тих зовнішніх факторів (громадська думка, соціальні норми тощо), які мають її забезпечувати.

Гуманістична парадигма вивчення феномена соціальної активності спирається на ідеї суб'єктного й особистісно орієнтованого підходів. У своїх концептах Е. Фромм наголошував не на директивному впливі на розвиток соціальної активності здобувача, а на становленні суб'єктності особистості,

спираючись на розуміння сутнісних характеристик активності особистості: невідчуження (усвідомлення суб'єктом, вираження власних потенцій), спрямованість на самоздійснення (прояв здібностей) [377].

Оскільки «джерелом активності служить особистісний сенс, який надається різним видам діяльності» [232, с. 18], то зовнішній вплив з метою переведення людини на соціально прийнятний шлях розвитку, невластивий їй, становить загрозу руйнування цілісності особистості, її ідентичності [427].

Розвиток соціальної активності пов'язаний із самореалізацією, саморозкриттям і ґрунтується на збагаченні внутрішніх ресурсів індивіда. Що ж до гуманістичної парадигми, то вона базується на положеннях теорій гуманістичної філософії, психології: індивідуальної психології А. Адлера [40], гуманістичного психоаналізу Е. Фромма [421], гуманістичної психології А. Маслоу [254], В. Франкла [417], відповідно до яких соціальна активність є основою перетворення людини, її самоактуалізації при взаємодії з навколишнім середовищем [221]. Така активність розглядається як «потреба особистості в зміні або підтримці основ життя відповідно до свого світогляду, зі своїми ціннісними орієнтаціями» [56], коли на перший план висуваються внутрішні суб'єктивні чинники соціальної активності.

У соціологічних і соціально-психологічних дослідженнях [86; 355; 381] ця парадигма представлена гуманістичною концепцією, відповідно до якої вводиться принцип соціальної суб'єктності: визнання активності суб'єкта визначальним чинником, що характеризує зміст і форми соціального життя, а пріоритетною метою освіти – підготовку життєздатного покоління з високою соціальною активністю, спроможного взяти на себе відповідальність за майбутнє суспільства [182; 382; 408].

Відбулися численні зміни й у сучасному розумінні процесу розвитку соціальної активності, зумовлені впливом досліджень особистості в контексті новітніх парадигм, зокрема конструкціоністської, де інтерсуб'єктний підхід до аналізу соціалізації впродовж життя протиставляється її моносуб'єктному розумінню (Б. Ананьєв [26], Г. Андреева [46], В. Васютинський [85],

О. Леонт'єв [240], Б. Ломов [244], С. Максименко [252], В. Петровський [303], В. Татенко [397], Т. Титаренко [403] А. Хараш [426]).

Сучасна вітчизняна соціальна психологія крізь призму активності особистості (В. Васютинський [85], С. Максименко [252], Т. Титаренко [403], В. Татенко [397] та ін.) розглядає індивідуальну діяльність та виокремлюючи такі її компоненти: когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, що тісно переплітаються в різних формах взаємодії. Причому домінує емоційно-комунікативний компонент, який здебільшого виявляє професійну специфіку роботи фахівців соціономічних професій у процесі виконання певних функцій і зумовлює форми професійного спілкування. Отже, розгляд розвитку соціальної активності майбутніх фахівців актуалізується як цілеспрямована підготовка до здійснення певних взаємодій, що виявляється в їх спрямуванні на реалізацію спільної діяльності, досягнення загальної мети.

Якщо до кінця 80-х рр. ХХ ст. радянська педагогічна наука розглядала мету розвитку соціальної активності виключно з погляду ідеологічних цілепокладань, то в контексті формування педагогіки новітнього періоду як самостійної галузі педагогічного знання категорія соціальної активності віддзеркалює характер змін суспільних відносин, факт перебудови парадигми педагогічної науки. Отже, поряд із професійним навчанням соціалізаційні чинники розглядаються в безпосередньому зв'язку з процесами формування основних параметрів людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей тощо).

За своєю сутністю наведені цілепокладання позначають формування в здобувача вищої освіти під час навчання певної моделі світу, яка б мотивувала його до розвитку таких особистісних якостей, що можуть забезпечити досягнення життєвого успіху, здатність до накопичення, відновлення та раціонального використання життєвої енергії. Тому сучасний науковий інтерес до розвитку соціальної активності майбутнього фахівця як явища не лише соціально-психологічного, а й педагогічного,

супроводжується зміною педагогічних орієнтирів, спрямовуючи на це все багатоманіття його форм.

Результати соціологічних досліджень, що розглядають суб'єктні фактори соціальної активності молоді (ціннісні орієнтації, установки, життєві плани [392; 435, с. 16–17]), засвідчують як позитивні тенденції (більшість студентської молоді вважає, що жити в безперервно мінливому суспільстві складно, але все-таки цікаво; має інтерес до громадської активності, орієнтована на власні сили; стверджує, що людина сама повинна досягати успіхів у житті [392]), так і тривожні (існує серйозна криза громадянської ідентичності, правового нігілізму та морального релятивізму; відстороненість молодих людей від суспільних завдань (незпроможні брати особисту відповідальність за чинний стан у державі, регіоні)).

Низкою праць обґрунтовується необхідність стимулювання, формування установки майбутніх фахівців на самореалізацію [331; 426], їхнє занурення в ситуацію вибору можливостей для розкриття свого потенціалу на користь особистості та соціуму [158], формування середовища розвитку [110; 261; 376], побудови індивідуальної траєкторії. Ці результати забезпечуються завдяки інтеграції виховних та освітніх впливів ЗВО [125; 287; 331].

Здійснений вище аналіз наукових праць засвідчує, що соціальна активність людини базується на таких індивідуальних особливостях, які надають змогу жити в суспільстві, взаємодіяти з іншими, реалізовувати себе в соціумі на його благо й досягнення загальних цілей, що передбачає розвиток соціальних здібностей особистості. До чинників впливу на розвиток соціальної активності слід віднести і суттєві трансформації в характері і формах існування соціального змісту «знань» в добу інформатизації, що зумовлюють культурну, соціальну, фахову і психологічну мобільність.

Водночас потреба в інструментальному оформленні соціальної активності особистості фахівця у вигляді комплексу норм і стандартів соціуму як засобу обмежень, що накладаються суспільством, виходячи з мети

суспільної корисності діяльності індивідів у певних формах функціонування, сьогодні підпорядковується педагогічній вимозі зменшити зовнішній примус і посилити переконання суб'єктів навчання.

Отже, розгляд зовнішніх чинників впливу дає змогу виснувати, що феномен соціальної активності передбачає і методологічне розуміння принципів його розвитку із позицій суб'єкта. Тому важливою видається думка А. Фурмана стосовно доречності залучення підходів, що дозволяють урахувувати межові засади різних рівнів методологічного аналізу: усвідомлення соціальної активності як діяльності, її мети й завдань, форм і засобів, способів здійснення та результатів; відтворення (навчання) певної діяльності спільно з трансляцією норм соціальності, культури і творення нових діяльностей як реальності [422, с. 93–94].

Розгляд соціальної активності з позицій суб'єкта в контексті методологічних принципів передбачає характеристику просоціальної поведінки, на чому наголошують українські та зарубіжні науковці. Просоціальна поведінка охоплює як особистісні якості тих, хто надає та приймає допомогу так і різноманітні ситуаційні уміння [496, с. 851]. Відповідно до наукової позиції Б. Ломова, спілкування в контексті просоціальності розглядається як особлива форма активності суб'єкта, результатом якої є не стільки перетворений матеріальний або ідеальний об'єкт, скільки ставлення людини до інших [245].

Н. Кухтова на підставі соціально-педагогічних досліджень пропонує дворівневу модель просоціальної поведінки, що містить динамічні (ситуативні) та змістовні (особистісні) детермінанти. До динамічних, за твердженням вченої, належать: спрямованість на надання допомоги; оцінка витрат і винагород від надання допомоги; настрої; дифузія відповідальності; соціальні норми; середовищні умови; ресурс часу. Серед змістовних, дослідниця називає такі особливості (якості та властивості) волі; прийняття морального рішення; альтруїзм; емпатію. Динамічні детермінанти визначаються насамперед ситуацією або середовищем діяльності [233].

Модель просоціальної поведінки особистості за Л. Смольніковою поєднує три компоненти: просоціальну мотивацію, просоціальні індивідуальні риси суб'єкта дії та віру в справедливість світобудови. При цьому істотна роль у формуванні та підтримці просоціальної поведінки належить цінностям і нормам, прийнятим у суспільстві, а також системі життєвих цінностей, які визначають стратегії взаємодії зі світом та розвиток здатності особистості реалізовувати себе на шляху альтруїстичної, суспільно значущої діяльності [249].

Проаналізувавши низку досліджень, можемо виокремити три види норм, релевантних просоціальній поведінці: норма соціальної відповідальності, норма взаємності та норма соціальної справедливості [181; 234; 251; 399; 423]. Їхня дієвість залежить від ступеня інтеріоризації та від того, наскільки вони стали для особистості внутрішніми зразками, а також наскільки є для неї цінністю зумовлена ними поведінка. Чим більше інтеріоризовані норми є стандартом поведінки, тим сильнішим є вплив на самооцінку і тим менше вона залежить від зовнішніх обставин.

Оскільки здобувачі соціономічних професій належать до тієї особливої спільноти, основою існування якої є активна взаємодія з зовнішнім соціокультурним середовищем для досягнення освітніх цілей [15, с. 7–9], в умовах змін соціальну активність слід брати до уваги в тих системах взаємодії особистості й соціуму, де виявляються латентні можливості життєвих ситуацій, які стимулюють розвиток майбутніх фахівців [51, с. 35].

Дослідивши визначення процесу адаптації як «пристосування до умов середовища і результат цього процесу» [390, с. 11] і соціалізації як «становлення особистості, освоєння індивідом певної системи знань і цінностей, ролей, норм і зразків поведінки, притаманних певному суспільству» [390, с. 254–255], можемо стверджувати, що багатоаспектність питань застосування методології дослідження розвитку соціальної активності майбутніх фахівців вказує на потребу виокремлення різних напрямів, що у своїй сукупності дають бачення механізмів інтеграції цієї цілісності,

розуміння багатовимірності цього процесу [274, с. 17]. Відповідно необхідною є активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу в межах простору ЗВО, спрямована на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [375; 467; 468].

На основі аналізу науково-педагогічних праць, присвячених теоретико-методологічним засадам організації культурно-освітнього простору [468], проєктуванню освітнього середовища професійної підготовки [367; 467, с. 68], робимо висновок, що середовище сучасного ЗВО – це:

- суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна та відкрита педагогічна система;

- багатоструктурна система прямих і непрямих взаємодій викладачів і здобувачів фахової освіти задля реалізації визначених психолого-педагогічних установок;

- сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших організованих у навчальному закладі умов, в результаті поєднання яких відбувається становлення особистості майбутніх фахівців.

Важливим, на нашу думку, є те, що соціалізаційний простір ЗВО як цілісної структури, в яку органічно вбудовано освітнє й виховне середовище, спрямоване на формування відповідних цінностей, здійснюється в контексті вивчення поля цінностей (естетико-культурний простір), поля смислів (суб'єктний простір людини), поля дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій) [176, с. 27]. Вони вказують на таку характеристику суб'єкта соціально спрямованої діяльності, як здатність перетворювати своє оточення, що стає умовою для формування та розвитку нових властивостей особистості. Передбачають і розгляд «соціалізаційного простору» ЗВО як цілісної структури, у яку органічно вбудовано освітнє й виховне середовище, спрямоване на формування відповідних цінностей, зокрема пізнавальної культури [360, с. 14].

Доречним у контексті нашої роботи є констатування факту суб'єктивної вагомості розуміння взаємодетермінованості соціалізаційного простору щодо умов і можливостей самотрансценденції як здатності людини «вийти за межі самої себе», яка передбачає значну внутрішню активність і творчість, спрямовані не тільки на неї, а й на навколишнє середовище [386].

Отже, освітнє поле в процесі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців і педагогічних цілепокладань є неодмінним складником соціального простору, адже сам освітній процес, освітні події і ситуації осмислюються відповідно до соціальної й особистісної значущості бажаного результату, характеризуються динамічністю і розглядаються як наслідок конструктивної діяльності особистості.

Беручи до уваги педагогічну проблему подолання криз і бар'єрів на шляху до особистісної та соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, виокремимо кілька специфічних умов для позитивного її вирішення, які окреслили сучасні науковці:

- сприйняття «іншого» в продуктивній взаємодії через призму розвиненої власної системи цінностей;

- усвідомлення своєї суб'єктної ролі у відтворенні суспільно-прийнятних характеристик міжособистісної взаємодії засобами традицій і новітніх технологій;

- сприяння активізації творчого потенціалу особистості.

Важливим у контексті нашого дослідження є визначення гуманістичних ідеалів майбутніх фахівців у прямих і опосередкованих соціальних зв'язках. Необхідно зазначити, що суспільні цінності активного та пасивного змісту як елементи в структурі морально-етичних цінностей молоді засвідчують амбівалентність, що призвело до виокремлення соціально активних та соціально пасивних гуманістичних ідеалів.

Слушною є думка Т. Качалової про те, що соціальний розвиток молоді має бути керованим процесом, який не передбачає маніпулювання свідомістю [194, с. 62]. Не менш важливою є заувага О. Грисюк, що педагог

«має надати можливість молодій особі самостійно зробити вибір дій і прийняти відповідальність за їх виконання та допомогти визначити об'єкт, на який буде спрямовано діяльність, максимально сприяти виявам пошукової активності для вибору оточення, яке б забезпечило самовираження і самореалізацію» [120, с. 30].

Закономірність окресленого явища, що виникає в процесі взаємодії людини з соціальним середовищем, дає змогу екстраполювати факт існування в системі гуманістичних ідеалів двох різноспрямованих за змістом підструктур цілепокладань на розгляд соціальної активності здобувачів соціономічних професій. Кожне зі спрямувань виконує певну функцію в житті людини та сприяє його більш успішній адаптації в тих чи інших конкретних умовах життєдіяльності.

Поляризацію гуманістичних особистісних ідеалів слід розглядати і як чинник множинності мотиваційних факторів розвитку соціальної активності, і як елемент її рівня й характеру в комунікативній взаємодії, оскільки вони можуть сприяти як встановленню безконфліктних відносин з іншими людьми, так і відходу від виникаючих суперечностей, відмові від активного вирішення життєвих труднощів. Тому до найбільш відповідних сучасним тенденціям розвитку вищої освіти (відкритості, поліваріативності, доступності, продуктивності, безперервності, орієнтації на майбутнє та підвищення соціальної ролі фахівця в перетворенні суспільства) доцільно віднести насамперед конструктивну парадигму, яка на основі синтезу наукових знань про інтеграцію цілеспрямованої професійної освіти та педагогічного забезпечення цього процесу постає орієнтиром у розвитку соціальної активності майбутнього фахівця, забезпечуючи:

- конструювання власної активності при взаємодії із соціальним середовищем;
- системне підвищення конструктивності процесів фахової освіти;
- проєктно-продуктивне розгортання суб'єктності особистості майбутнього фахівця соціономічних професій у саморозвитку;

– перспективне спрямування саморозвитку особистості та якісного перетворення соціального та освітнього середовища [95; 122; 312; 376; 427].

Висновки до розділу 1

У розділі визначено ключові категорії і здійснено характеристику змісту базових понять дослідження, розкрито основні положення гуманітарної методології вивчення соціальної активності, висвітлено основні характеристики соціальної групи здобувачів соціономічних професій, з'ясовано сучасний стан розробки науково-педагогічної проблеми розвитку соціальної активності.

Визначено й охарактеризовано змістові складові категорій дослідження соціальної активності майбутніх фахівців: *соціальна активність майбутнього фахівця* – стан й інтегративна властивість особистості, що виявляється в процесі професійної освіти в ініціюванні та здійсненні актів соціальної взаємодії задля конструктивного саморозвитку, перетворення навколишнього середовища, досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей здобувача, опосередкованих характером його майбутньої професійної діяльності; *розвиток соціальної активності майбутнього фахівця* – процес і результат кількісних та якісних змін фахівця як суб'єкта соціальної взаємодії з метою досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей під час професійної підготовки; *педагогічний вплив на розвиток соціальної активності майбутнього фахівця* – система заходів, що підтримується діяльністю ЗВО і виявляється в ініціюванні та цілеспрямованому здійсненні продуктивної соціальної взаємодії агентів освітнього середовища для досягнення актуальних цілей розвитку особистості й суспільства.

Встановлено, що соціальна активність постає як необхідна умова адекватності й оптимальності самозмін особистості здобувача та змін соціального середовища, у процесі яких активність особистості пізнає характеристики соціального середовища, відповідність індивідуальних можливостей вимогам середовища, оцінює потенційні шляхи розв'язання

проблем, отримує зворотний зв'язок. Оскільки цілісний процес соціально орієнтованих дій особистості виражається в узгодженні між собою різних видів активності за тими чи іншими інтеграційними ознаками, до базових понять нашого дослідження відносимо терміни «соціальна поведінка» і «соціальна норма» як сукупності кодифікованих і неформальних вимог, що висуваються тією чи іншою соціальною групою (або всім суспільством) до поведінки особистості. Зважаючи на те, що професійна діяльність у сферах, де інша конкретна людина є безпосереднім об'єктом і метою діяльності, соціальне в діях особистості повинно розглядатись і крізь призму опосередкованості соціального чинника, що розкриває сутність соціальної активності через такі категорії, як соціальна мотивація, соціальна цінність, соціальна відповідальність тощо. Ураховуючи, що педагогічна наука в підходах до проблеми розвитку соціальної активності актуалізує питання щодо ієрархії соціальних цінностей у сфері освіти щодо активізації зусиль здобувача до набуття ним позитивних характеристик, вважаємо за доцільне віднести до базових понять дослідження категорію «соціальна компетентність» як основу забезпечення майбутньої активної соціальної та професійної діяльності здобувачів.

Теоретичний аналіз основних положень гуманітарної методології вивчення соціальної активності засвідчив, що історично обґрунтована багатьма дослідниками змістова складова розвитку соціальної активності через залучення особистості до різних видів соціальної діяльності сьогодні потребує осмислення новітніх форм і засобів цілеспрямованого впливу середовища ЗВО на основі глибокого вивчення історичного досвіду та його творчого використання в сучасних умовах. Оскільки соціальна активність охоплює весь процес і результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних явищ і є процесом входження індивіда до різних спільнот, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом інтеграції особистості в спільноту, що охоплює розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, то змістове наповнення

соціальної активності суб'єкта діяльності – майбутніх фахівців – визначається, з одного боку, усією сукупністю соціальних впливів, з іншого – ставленням індивіда.

Визначено типологічні характеристики соціальної групи здобувачів соціономічних професій та особливості соціальної активності особистості як складової професійної діяльності соціономічного спрямування професійних груп. За результатами досліджень характеристик і соціальних критеріїв діяльності представників групи соціономічних професій, що визначають мету, засоби діяльності, умови праці та функції фахівців, встановлено, що типологічні характеристики представників соціономічних професій об'єднує соціальна спрямованість їх діяльності, а предметними характеристиками представників цієї соціальної групи є високий рівень залучення до суспільно корисних практик і активної участі в соціальному діалозі. Аналіз загальних інтегративних характеристик (цілі, об'єкти, предмет, сфери, форми, види і результати соціономічного характеру) професійної діяльності фахівців соціономічних професій, просоціальної спрямованості і базової соціальної компетентності майбутніх фахівців цих професій свідчить, що їхня професійна підготовка охоплює систему теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок активної соціальної дії вищого рівня.

Здійснений аналіз науково-педагогічної рефлексії розвитку соціальної активності дає змогу констатувати, що у межах системно-діяльнісної парадигми сьогодні розглядаються педагогічні системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців через їхнє залучення до соціально значущої діяльності та системи суспільних зв'язків, яка ґрунтується на методології системного підходу. Гуманістична парадигма орієнтується на розвиток соціальної активності молоді шляхом створення розвивального середовища, умов вибору та реалізації потенціалу особистості на засадах теорій гуманістичної філософії й особистісно орієнтованої методології розвитку соціальної активності, на підставі засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей. Конструктивна парадигма спирається на когнітивну психологію,

теорію суб'єктності та соціологічні підходи розвитку комунікативної складової в орієнтації індивіда на безпосередню участь у розв'язанні актуальних соціальних проблем.

У нашому випадку, коли соціальне та професійне поєднуються в особистості фахівця і об'єднуються результатами діяльності, убачаємо необхідність застосування комплексного підходу до розгляду проблеми розвитку соціальної активності фахівців соціономічного профілю на засадах особистісно орієнтованої спрямованості сучасної професійної освіти на засадах методологічної інтегративності різнопланових і різнорідних компонент розвитку соціальної активності з урахуванням потребової системи індивіда як фактора, що опосередковує інтеріоризацію ним соціальних цінностей і перетворення їх на певну форму ціннісних орієнтацій та постійно оновлюваного змісту навчання здобувачів.

Це вказує на наявність потреби методологічного забезпечення процесу всією сукупністю різноманітних методів і підходів, постійною їхньою інтерпретацією сучасною педагогічною теорією і практикою для пошуку нових можливостей розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому процесі ЗВО.

Основні положення розділу висвітлені у публікаціях авторки [7; 9; 10; 14; 17; 18; 21; 25; 32; 35; 476; 480].

РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

2.1. Ціннісно-мотиваційні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій

Активність є неодмінною характеристикою розвитку особистості, завжди містить якісні зміни, які, відповідно до тверджень Е. Еріксона, визначаються трьома основними ознаками:

– відчуттям внутрішньої тотожності й інтегрованості в часі, коли минуле та майбутнє постають пов'язаними із сьогоденням;

– відчуттям внутрішньої тотожності й інтегрованості в просторі, коли людина здатна сприймати себе цілісною, а всі свої дії вважати внутрішньо зумовленими;

– переживанням ідентичності як соціально значущої якості, що ґрунтується на взаємодії з оточенням і тих соціальних ролях, які уможливають підтримку та розвиток почуття інтегрованості в часі [416].

Побудова соціальної ідентичності в умовах глобалізації вимагає від особистості нових ідентифікацій і високих темпів інтеграції, але культурна сутність людини неспроможна швидко утворювати особистісні форми, що виявляється в таких бар'єрах для розвитку соціальної активності, як деперсоналізація, різні форми відчуження, ворожість щодо новацій або зниження культури особистості, стандартизація, масовізація з її інстинктивними формами поведінки. Тому соціальна активність особистості стає важливим елементом суб'єктивної реальності індивіда та перебуває в динамічному взаємозв'язку зі станами суспільства, адже вона, за твердженням П. Бергера і Т. Лукмана, «формується в процесі освоєння індивідом соціального світу, що одночасно виявляє себе в ньому та засвоює цей світ як значущу реальність» [40].

Однак особистісна ідентичність не може формуватися позагруповою, і ширше – соціальною, оскільки уможлиблює відчуття стабільності, усталеності й безперервності особистості попри зміни, що відбуваються в процесі особистісного зростання і розвитку.

Тому причиною прояву соціальної активності особистості є той факт, що, посідаючи певне місце в суспільній або професійній ієрархії (соціальний чи особистісний статуси), кожна особистість виконує нав'язані чи продиктовані соціальні ролі, які не завжди супроводжуються відчуттям бажаного рівня самореалізації. В означеному контексті відсутність соціальної активності обертається значними втратами для індивіда: його соціальна ідентичність у кращому разі виявляється мінімально (пасивний стан), а в гіршому – він втрачає власну особистість, позбувається самоцінності й самотності.

Така ситуація спонукає до спрямованості всіх фізичних, інтелектуальних і духовних сил особистості на утвердження в соціумі та формування певного потенціалу для соціальної взаємодії, що за сприятливих умов постає важливим фактором становлення і розвитку людини та суспільства.

У зарубіжній науковій літературі для позначення різних стратегій соціальної адаптації активно використовується поняття «self-monitoring» («соціальний самоконтроль» або «автокорекція поведінки»), започатковане Г. Олпортом для характеристики здатності людини керувати своєю поведінкою відповідно до власної системи настанов і цінностей. Індивідуальні розходження в стилі поведінки, зумовлені можливостями «self-monitoring», при цьому еталоном для порівняння може бути поведінка іншої людини, її оцінка, власна думка, стан, установка. Однак у контексті нашого дослідження необхідно визнати і слушність тверджень Н. Скотної щодо потреби в таких якісних діяльнісних характеристиках особистості майбутнього фахівця, які сприятимуть «збереженню структури ідентичності

та супротиву, за потреби, девальвації власних цінностей людини і критичного сприйняття, нав'язаних іззовні» [329, с. 12].

Водночас доцільно враховувати застереження В. Хьосле стосовно «старіння цінностей» як проблеми розвитку громадянського суспільства і соціальної бездіяльності індивіда – виникнення певного «тягаря свободи та відповідальності» [390, с. 121]. Тому для розуміння векторів педагогічного впливу на розвиток соціальної активності особистості важливим убачаємо розгляд тих аспектів креативності [439; 452], що відповідно до теорії Ч. Майнемеліса визначають і креативну девіантність як можливість досягнення легітимних цілей нелегітимними способами [471].

Можемо констатувати, що актуальність вивчення цих тенденцій підтверджується у вітчизняних дослідженнях особливостей антисоціальної креативності в українських студентів, здійснених Т. Дригою і М. Дроздовою, відповідно до тенденцій на особливостях антисоціальної креативності може позначатися фахова спрямованість молоді [110; 111, с. 117–118].

Оскільки соціальна активність членів соціуму сприяє виникненню соціальної взаємодії і, як наслідок, підвищенню рівня інтегрованості, соціальної довіри в соціумі, Т. Єрескова слушно наголошує, що необхідно враховувати й значну поліваріантність феномена соціальної активності як можливості для кожного члена соціуму щодо вибору певної моральної позиції [364, с. 127].

Інакше кажучи, соціальна активність загострює в суспільстві проблему морального вибору, надаючи критерії оцінки будь-яких соціальних явищ і процесів, виходячи з потреби у варіанті, який забезпечить найбільшу інтенсивність соціальних змін, що зумовлять інерційний поштовх і рух соціальної системи в бік дійсно якісних змін, здатних вивести її на новий рівень формування суспільства довіри [120, с. 29]. У цьому розумінні соціальну активність особистості необхідно тлумачити і як особливу ситуацію прояву свідомості, завдяки якій людина визначає себе та своє місце в суспільстві, усвідомлює рівень, масштаб і спрямованість такої діяльності,

тобто розглядає цілеспрямовану власну активність як особистісну цінність, що проявляється в основних варіаціях через такі форми:

- «згода» (добровільна відданість соціальним реаліям);
- «включеність» (можливість вільного вияву думок, які переважно сприймаються лише як «соціальний фон»);
- «участь» (реалізація зацікавленими соціальними суб'єктами власних задумів у дії) [93].

Наявність об'єктивної, критичної й інтерпретаційної традиції підходів до проблеми взаємодії індивідів у суспільному житті в межах комунікативної теорії не заперечує ціннісно-мотиваційного аспекту соціальної активності як «засобу, за допомогою якого соціальна реальність створюється та зберігається» [93, с. 378].

З огляду на специфіку зазначеного концепту ціннісно-мотиваційні аспекти соціальної активності особистості в складі груп можуть розглядатися через співвіднесеність з певними формами участі в соціальному діалозі, які зумовлюють характер, динаміку, спрямованість, просторові та часові межі:

– «згода» має вигляд добровільної відданості соціальним реаліям, за якої соціальний діалог характеризує такий стан соціальної взаємодії між індивідами, коли в певних соціально спрямованих культурних, світоглядних ситуаціях і процесах учасники взаємодії несвідомо діють відповідно інтересам інших в ілюзорній спробі переслідувати власні інтереси [119, с. 382];

– «включеність» позначає такий прояв інтересів, який формується вільно й відкрито, так само як представництво цих інтересів у прийнятті відповідних управлінських рішень, але на практиці часто сприймається лише як необхідний в умовах демократії для провідного суб'єкту взаємодії певний «соціальний фон»;

– «участь» постає у вигляді реалізації зацікавленими соціальними суб'єктами власних задумів у дії; це форма соціального діалогу, що позначає такий процес соціальної активності, коли всі зацікавлені в розв'язанні

соціальних проблем домовляються про умови впливу на перебіг соціальних подій та відкрито приймають спільні рішення, які передбачають наявність певного рівня розвитку членів соціальних груп, котрі не лише мають бажання, амбіції, латентні мотиви, а й здатні брати на себе відповідальність за еволюцію соціальної реальності. Подібна практика соціального діалогу характеризує формування в суспільній свідомості іншого розуміння, сприйняття (ставлення) до поняття «відповідальність за суспільство» [119, с. 378].

«Участь» як форма соціального діалогу передбачає соціальну активність усіх зацікавлених сторін не на засадах протистояння, взаємних звинувачень, перекладання відповідальності, а на основі бажання домовлятися, спільного бачення певного соціального майбутнього, ефективного, конструктивного шляху вирішення проблем, розвитку суспільства й держави [405, с. 16].

Отже, значний практичний інтерес для виокремлення педагогічних аспектів впливу на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх фахівців соціономічних професій становлять дані динаміки й тенденцій активності сучасного українського студентства, що виявились у зміні особистісно-аксіологічних характеристик значущості духовно-культурних ідеалів у системі ціннісних орієнтацій за результатами низки міждисциплінарних досліджень [100; 190]. Хоча для молоді нашої держави високі духовно-культурні ідеали є досить значущими, а відмінною рисою є орієнтація кожної третьої людини на життєвий ідеал та високу значущість таких особистісних рис, як чесність, правдивість, справедливість, гуманістичні позиції молоді слабшають через зростання конформістських настроїв, симптомів морального цинізму [133; 195, с. 236–238; 415].

Однак попри заувагу, що існує певний дефіцит знань про те, які фактори детермінують зміни ціннісних орієнтацій студентської молоді, яким є напрям цих змін, як вони можуть позначитися вже в недалекому майбутньому на розвитку українського суспільства, які процеси можуть

спровокувати в ньому – інтеграційні чи дезінтеграційні [356], дані багаторічних досліджень, здійснених у низці програм: «Сучасні університети як осередки формування інтелектуальної еліти українського суспільства» (2000–2001 рр.), «Вища освіта як фактор соціоструктурних змін: порівняльне дослідження посткомуністичних суспільств» (2005–2007 рр.), «Проблеми формування громадянської ідентичності молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008–2009 рр.), «Студентство пограниччя Центральної та Східної Європи: ідентичності, цінності, життєві плани» (2015–2016 рр.), дають змогу поглянути на проблему під дещо іншим кутом зору.

Звертаючись до аналізу тенденцій та динаміки ціннісних орієнтацій студентської молоді на основі зазначених вище досліджень, О. Свід і Л. Сокурянська роблять такі висновки:

- студентство є дуже активною соціальною групою, яка швидко реагує на події та перетворення в сучасному суспільстві;

- ця група не є гомогенною, що зумовлено різним соціальним походженням її членів, обсягом їхнього економічного, культурного та соціального капіталів;

- попри свою диференційованість, студентство є соціокультурною спільнотою, яка має схожий стиль життя, специфічні моделі поведінки та ціннісні орієнтації;

- спостерігаються стійкі тенденції ставлення здобувачів до громадянських цінностей, а також до такої цінності модерного суспільства (цінності досягнення), як службова та громадська кар'єра;

- аналіз ціннісного дискурсу українських здобувачів засвідчує першу рангову позицію такої цінності, як «матеріальний добробут» і суттєве підвищення позицій та середніх значень таких цінностей, як «побутовий комфорт» та «особистий спокій, відсутність неприємностей»;

- на найнижчих рангових позиціях за всі роки спостереження, знаходяться такі цінності, як «залучення до літератури та мистецтва»,

«участь у громадському житті, у розв'язанні суспільних проблем», «високий службовий і громадський статус», «можливість приносити користь людям» та «екологічна безпека»;

– значне зростання за цей період продемонстрували такі цінності, як «цікава, творча робота», «знання», «можливість розвитку та реалізації своїх здібностей, талантів», що можна пояснити прагненням сучасних здобувачів самореалізовуватися і займатися тим, що їм цікаво, постійно оновлюючи знання та розвиваючись в обраній сфері професійної діяльності [356].

Дослідження ролі ціннісно-мотиваційної сфери в становленні майбутніх професіоналів, здійснене І. Зімньою [166], вказує також на індивідуально-психологічні, статусно-позиційно-рольові, діяльнісні, вікові та міжособистісні ознаки диференціації ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, що зумовлюються (відповідно до тверджень А. Пригожина) як соціально-психологічними характеристиками соціуму, до якого належить індивід, так і індивідуальними особливостями власне індивіда (схильності до змін стандартів власної поведінки, сила звички, реакція на невизначеність) [318, с. 177].

Змістовий аналіз низки дисертаційних розвідок останніх років, присвячених пошуку засобів подолання бар'єрів професійного спілкування [212], особливостей подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності [116; 311; 384], механізмів подолання дезадаптаційних переживань здобувачів-першокурсників [242], умов подолання комунікативних бар'єрів [461], актуалізує в контексті нашого дослідження розгляд тих типів бар'єрів, що виникають під час навчальної діяльності здобувачів: соціальний; соціально-педагогічний; оцінний; особистісний, сенсовий; фізіологічний; інформаційний; інноваційний; мотиваційний; пізнавальний; організаційний; змісту та форм навчального процесу; емоційний тощо [103].

Отже, на основі вищевикладеного можемо зробити такі висновки:

– соціальний контекст охоплює ціннісно-мотиваційну систему розвитку майбутніх фахівців і впливає на різноспрямованість векторів їхньої активності;

– залежно від ціннісних орієнтацій та життєвих настанов індивіда його соціальна суб'єктність може бути як вимушеною (зовнішньо зумовленою), так і природною (внутрішньо зумовленою), тому вивчення соціальної активності особистості має враховувати аспекти соціальних вигод і загроз;

– ціннісно-мотиваційні спрямування майбутніх фахівців (випускників ЗВО) у контексті самореалізації залежать від таких внутрішньособ'єктних характеристик, як сприйняття ризиків самореалізації, життєві стратегії, умотивованість щодо здобуття вищої освіти.

Суб'єктність у ціннісно-мотиваційній структурі розвитку особистості є одним із визначальних параметрів продуктивності соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій на етапі здобуття професійної освіти. Тому доцільним убачаємо детальніше вивчення цієї тенденції на матеріалах досліджень середовища здобувачів в умовах «суспільства ризику», зокрема вивчення ризик-стратегій (реакції на майбутні професійні ризики), що втілюється в ціннісно-поведінкових характеристиках суб'єктів (у ціннісних орієнтаціях, життєвих позиціях, повсякденних практиках, моделях ідентифікації тощо) та визначає потенціал їхньої соціальної суб'єктності [129; 380].

В. Жуков зазначає, що реалії педагогічної практики принципово відрізняються від попередніх історичних етапів тим, що «сучасний соціальний простір у глобальному масштабі в певних тенденціях стає згубним для особистості, для гуманізму, духовних цінностей – стає наративною структурою, гіперреальністю, простором знеособлення й підкорення життєвим стереотипам повсякденності» [159, с. 25].

Наукові праці таких дослідників, як О. Адаменко [38; 39], В. Андрущенко [49], Г. Балл [57], І. Бех [62], В. Биков [65], Л. Горбунова, М. Култаєва, В. Луговий [247; 414], В. Огнев`юк, О. Предборська [293; 317],

Т. Троїцька [406] тощо, переконують у потребі залучення педагогічною наукою і культурою до розвитку людини всього арсеналу засобів і прийомів набуття молоддю життєвого досвіду, засвоєння його ціннісно-сміслових компонентів.

Тому, на нашу думку, важливим є антропологічний, філософський та теоретично-педагогічний аналіз впливів на формування нового образу сучасної людини в контекстах розвитку її освітнього соціокультурного середовища.

У вказаному контексті ціннісно-мотиваційний блок розвитку соціальної активності майбутніх фахівців передбачає широкий розгляд варіантів професійної самоактуалізації з урахуванням можливостей та індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця у професійній діяльності [316, с. 392]. Процес самоактуалізації здобувача змістовно спрямовується на усвідомлення насамперед власних професійно значущих індивідуально-креативних особливостей та на виокремлення позитивних професійних орієнтирів, що сприяють досягненню системних особистісних перетворень через подолання неадекватних установок і стандартів [315]. Оскільки розвиток соціальної активності провідних агентів соціальних змін – здобувачів соціономічних професій потребує організації цілеспрямованої підготовки [189; 222] і їхньої взаємодії з представниками різних соціальних груп, то першорядного значення для розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців набуває розширення та формалізація зв'язків з організаціями та регіональними інституціями, що визначають та спрямовують використання в освітньому процесі стандартів і програм.

Вищезазначене надає підстави стверджувати, що видозміни ціннісно-мотиваційних чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців є важливою формою виявлення її динаміки і коригування процесу. Результативність цих дій значною мірою залежить від усвідомлення і застосування педагогічною практикою засобів розвитку й саморозвитку особистості через досягнення запланованої мети, мобілізацію власних

ресурсів, спрямування дій особистості на розв'язання поставлених завдань та усвідомлення здобувачем значимості своєї діяльності.

2.2. Соціальна взаємодія як педагогічний чинник ціннісного опосередкування розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій

Одним з найважливіших завдань сучасного ЗВО є розвиток соціальної активності здобувача, оскільки саме від продуктивності участі майбутнього фахівця в суспільно-корисній діяльності залежить і ефективне здійснення його соціально-професійних функцій та ролей.

Нам важливо з'ясувати, який чинник є ключовим для процесу інтегрування множини структурних складових соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії у період здобуття освіти. Як можемо констатувати, формування сучасного інформатизованого соціально-комунікаційного простору освітнього середовища актуалізує проблему адаптації суб'єктів освітньої взаємодії до нових умов здійснення соціальних і професійних зв'язків, принципів організації, управління, техносфери комунікаційного простору ЗВО тощо [94]. Отже, оскільки система сучасної професійної освіти, у тому числі підготовка фахівців соціономічних професій, є інституційною структурою, на неї розповсюджується вимога щодо створення регуляторних механізмів, функція яких полягає, згідно з аналізованими нами джерелами, в узгодженні принципів адаптації особистості в комунікативних освітянських процесах [106, с. 44 – 46]. Упродовж останніх десятиріч українські науковці також виокремлюють принципові чинники відставання світової й вітчизняної освітянської сфери в переосмисленні базових світоглядно-ціннісних компонент процесу навчання в умовах глобалізації: «Людина опинилась в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точок дотику, спираючись на отриманий у наявній системі освіти й культури багаж знань і здібностей» [220].

Розгляд суб'єктних чинників соціальної активності молоді – ціннісних орієнтацій, установок, життєвих планів здобувачів [392; 435] дає змогу виявити як позитивні тенденції (більшість студентської молоді вважає, що

жити в безперервно мінливому суспільстві важко, але все-таки цікаво; проявляє інтерес до громадської активності, орієнтований на власні сили; вважає, що людина сама повинна досягати успіхів в житті), так і тривожні: існує серйозна криза громадянської ідентичності, правового нігілізму та морального релятивізму, відстороненість від суспільних завдань (відсутність готовності брати особисту відповідальність за чинний стан у країні, регіоні).

I. Нечитайло узагальнено визначає ці суперечності як невідповідність результатів освіти очікуванням індивіда, держави, суспільства [286, с. 382]. Оскільки умови нової соціальної ситуації потребують створення та розвитку соціалізуючого потенціалу освіти, то актуальність вирішення вказаних протиріч визначається і логікою розвитку сучасної науки, і ступенем розробки тих її галузей, які так чи інакше стосуються проблем, пов'язаних з педагогічним знанням [459].

Отже, можемо констатувати, що зміни, які відбулися в соціально-історичних умовах та в логіці розвитку наук про людину наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст., зумовили необхідність залучення і педагогічною наукою до свого предмета певних соціалізаційних категорій, зокрема соціальної взаємодії як чинника переоцінки змісту багатьох розвивальних концепцій, що традиційно базуються на провідному значенні цілеспрямованого впливу на особистість в процесі її саморозвитку і життєвого визначення в соціумі.

Оскільки освіта сьогодні розглядається в надзвичайно широкому спектрі – і як соціальний інститут, і як процес соціальної взаємодії та результат діяльності майбутнього фахівця, конкретних соціальних спільнот зокрема і суспільства загалом, всі цілі освіти зводяться до трьох основних підходів:

1. Перший підхід акцентує процесуальність освіти, її мета полягає в трансляції знань і досвіду з покоління до покоління.

2. З позицій другого підходу мета освіти полягає не в самому процесі, а в її результаті – формуванні повноцінної особистості, що діє на користь суспільства.

3. У межах третього підходу метою освіти є особистість – самодостатня, різнобічно розвинена, підготовлена до відтворювальної діяльності, збереження, розвитку та примноження матеріальної й духовної культури суспільства.

Оскільки відповідного до цього підходу, людина стає діючим суб'єктом, лише починаючи впливати на ситуацію й перетворюючи її певним чином, то реалізація активної позиції особистості визначається наявністю адекватних конкретним соціальним потребам механізмів її формування.

Також третій підхід, долаючи обмеження першого – неконкретність мети, другого – домінування соціального над особистісним, поєднує обидва вектори, акцентує увагу на потребі особистості не лише адаптуватись до існуючих соціальних реалій, а й до оволодіння засобами їх перетворення, виступаючи активним суб'єктом і основним провідником соціальних змін. Не менш важливий акцент цього підходу полягає в увазі до самого процесу формування такої особистості, небезпідставно стверджуючи взаємозв'язок результатів освіти й особливостей перебігу освітніх процесів як складових процесу соціалізації. Тому методологічно обґрунтованим є прагнення дослідників конкретизувати роль соціальної взаємодії та педагогічних систем освітнього середовища в галузі професійної освіти в контексті завдань розвитку соціально значущих якостей особистості майбутнього фахівця у взаємозв'язку з професійними цілями покладаннями [17, с. 3–5].

Оскільки успішною соціалізацією особистості майбутніх фахівців може вважатися лише ефективна адаптація до суспільного життя, яка означає не тільки засвоєння професійного та соціального досвіду попередніх поколінь, а й одночасно здатність певною мірою протистояти тому, що заважає поступальному суспільному розвитку, конструктивно вбачається позиція інтегрування всієї множини функцій освіти до кількох, з чітко окресленими параметрами цілепокладань щодо розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, які мають найбільше значення для процесів життєзабезпечення, відтворення і конструктивних суспільних змін:

- функція творення культури;
- функція відтворення соціальної структури;
- функція забезпечення принципу соціальної справедливості у творенні культури та соціальної структури суспільства [286, с. 387].

Організаційно проблема потребує реалізації щонайменше на кількох рівнозначних рівнях:

- послідовній координації розвитку елементів педагогічної скерованості самої системи освіти (від державної до внутрішньовузівської),
- послідовному спрямуванні зусиль усіх ланок системи та її підсистем, на максимальне самовиявлення потенціалу особистостей – суб'єктів цього процесу, що розглядають педагогічну професію і як форму особистісної самореалізації, і як своє покликання [204, с. 7].

Таким чином застосування інноваційних підходів до активізації чинників взаємодії в розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії в сучасному ЗВО стає необхідним елементом його діяльності на суб'єктному рівні в реалізації освітнього процесу, оскільки педагогічна теорія і практика розглядає дві ланки взаємодії його основних суб'єктів: педагогічний вплив і реакцію на нього. Вказані вище чинники виникнення взаємин, що укладають зміст будь-якої конкретної педагогічної ситуації, характеризуються насамперед рівнем індивідуального та соціального розвитку суб'єктів освітнього процесу. Відтак досягнення необхідного рівня готовності майбутнього фахівця до продуктивної соціальної діяльності необхідно розглядати в ракурсі суб'єктної цілісності особистості, оскільки професійна готовність, окрім предметно-фахової підготовки, залежить і від наступних чинників:

- усвідомлені та неусвідомлені установки;
- практики моделювання вірогідної поведінки;
- визначення оптимальних способів взаємодії в процесі навчальної діяльності;

– об'єктивність оцінки своїх можливостей щодо досягнення результату в професії.

О. Хижняк [431], підкреслюючи відсутність певної усталеної типології в соціальних науках, виокремлює наступні поширені критерії характеристики соціальної взаємодії індивідів у колективах і професійних групах:

- за критерієм нормативності (соціальна дія як індивідуальна, так і колективна), як правило, унормована, що задає їй певні межі, накладає на соціальну поведінку її учасників певні обмеження);

- за мірою інституціоналізації (соціальна дія як інституціоналізована та неінституціоналізована);

- за ступенем включеності – реальна та віртуальна колективна дія (з урахуванням залежності віртуальної дії від зростання інформаційних потоків);

- за цільовою орієнтацією – інструментальна та комунікативна дія (з орієнтацією інструментальної дії переважно на успіх, а комунікативної – на взаєморозуміння та досягнення консенсусу);

- за масштабом поширення – з урахуванням групових цінностей, потреб, інтересів, уподобань, уявлень про необхідне й належне;

- за прогнозованістю наслідків – передбачувана та непередбачувана колективна дія (з розподіленням на наслідки для суб'єктів дії і наслідки, що опосередковано вплинуть на інших через соціальну структуру, культуру та цивілізацію);

- за суб'єктністю – суб'єктна, безсуб'єктна, псевдосуб'єктна дія;

- за характером і практикою реалізації – економічна, політична, професійна дія тощо;

- за керованістю – керована та стихійна;

- за наслідками – конструктивна, нейтральна, деструктивна.

З проведеного аналізу випливає, що соціальна взаємодія може виступати універсальною характеристикою соціальної активності особистості, адже охоплює як суб'єктні, так і інституціональні ефекти, а

також те, що в трансформації соціальних практик вагому, якщо не визначальну, роль відіграють суб'єктні соціальні дії, які переважно залежать від суб'єктності колективного діяча, що, відповідно, визначається рівнем самоактуалізації та реалізації креативного потенціалу окремих індивідів [432, с. 16].

Важливим, на нашу думку, також є віднесення автором до базових характеристик контрольованої колективної дії не лише певної спільної мети (системи цілей), а й інституціоналізованої колективної дії у вигляді соціальної організації того чи іншого виду, де контрольованість підтримується ієрархічною структурою, системою вертикальних комунікацій, ланцюгом команд, нормами тощо.

Саме чинник соціальної взаємодії зумовлює визначальність педагогічних впливів у контексті оцінки відповідності / невідповідності результатів освіти потребам індивіда та соціуму, дозволяє віднести до проблемного поля взаємодію суспільства й освіти, а відповідно – формування середовища становлення здобувачів в умовах всієї сукупності інституційно структурованих і неявних педагогічних впливів суб'єктів соціокультурної взаємодії [459].

Висновки освітніх інтерпретацій суб'єктних аспектів педагогічного процесу як особливої форми соціальної взаємодії вказують на необхідність системного розгляду неформальної складової освітньої практики. Тобто неявні педагогічні впливи з боку різних за рівнем культурних середовищ і суб'єктів соціокультурної взаємодії констатуються дослідниками як особливі соціальні практики (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження й оформлення соціальних смислів і дій), у межах яких формуються ціннісні орієнтації щодо певного знання, його уявлень і орієнтацій в соціальному просторі [287, с. 21].

Аналіз результатів емпіричних досліджень дав підстави дослідниці І. Нечитайло констатувати, що такою системною властивістю педагогічного впливу (соціальної дії того, хто навчає) є:

- внесення змін у диспозицію та поведінку тих, хто навчається;
- відтворення умов комунікації, що сприяють зближенню суб'єктів взаємодії в навчальних, культурних, моральних та інших практиках) [287, с. 25].

Результати міждисциплінарних досліджень [279; 287] засвідчують, що педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслюються цінності, норми, диспозиції та зразки поведінки, найбільше можуть сприяти:

- посиленню основних функцій освіти (соціалізаційної, культуро-трансляційної, соціально-відтворювальної, селективної, регулятивної, соціально-контрольної);

- формуванню й вчасним змінам установок; на смисли, на розуміння соціальної реальності;

- формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо);

- трансляції організаційних знань як специфічної функції сучасної педагогіки) [287, с. 21].

Оскільки статус майбутнього фахівця соціономічної професії вимагає розгляду особистості здобувача ЗВО і як того, хто навчається, і як того, хто готується до активної соціальної взаємодії, зазначена специфіка впливу освіти конкретизується через:

- встановлення особливого стилю взаємодії учасників процесу;
- структурування знань, які транслюються;
- педагогічне управління організацією складових впливу середовища навчального закладу;

- практики засвоєння особистістю майбутнього фахівця соціальних ролей, очікуваних суспільством.

Дослідники функціонування галузі освіти зазначають, що сучасні реалії педагогічної практики принципово відрізняються від попередніх історичних етапів тим, що «сучасний соціальний простір у глобальному масштабі в певних тенденціях стає згубним для особистості, для гуманізму, духовних цінностей –

стає наративною структурою, гіперреальністю, простором знеособлення й підкорення життєвим стереотипам повсякденності» [159, с. 25].

В. Луговий при аналізі структури, функціонування й тенденцій розвитку педагогічної освіти України середини 2000-х років важливим аспектом вивчення цієї проблеми вважає питання стабільності освітньої сфери, вбачаючи відповіді на них у комплексному дослідженні механізмів взаємодії окремих галузей освіти з іншими соціальними системами та соціокультурними чинниками суспільного життя [247].

Тому такою важливою для нас є думка В. Беха, який вважає, що генезу особистості нині варто розглядати «на основі продукту її функціонування – світогляду особистості, що як ціннісно-ментальна структура утримує в собі картину світу (онтологічний аспект), систему цінностей (аксіологічний аспект), погляд на людину (антропологічний аспект) і стратегію поведінки, що спільно забезпечують виховання людини й самовідтворення громадянського суспільства (праксеологічний аспект)» [62].

Тому, відповідно до тверджень дослідника, вивчення прямих й опосередкованих впливів на стан самоусвідомлення громадянського суспільства є складниками розв'язання такої важливої проблеми, як пошук шляхів випереджувального розвитку системи освіти й механізмів її впливу на інші соціальні структури.

2.3. Особистісно-розвивальні і професійно-мотиваційні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій

Дані новітніх соціологічних джерел [435] вказують на те, що чимало випускників українських ЗВО через недостатню практичну підготовку не витримують конкуренції на ринку праці, більшість з них працевлаштовуються не за своєю прямою спеціальністю. Здебільшого це відбувається через відсутність упевненості у власній професійній спроможності [134]. Таким чином, суспільний запит на фахівців, які мають

достатню мотивацію до оволодіння цілісною системою особистісно-професійних якостей, а саме: освіченістю, завзятістю, самостійністю, рішучістю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, відповідальністю [400], потребує більш детальної розробки. Не заперечуємо той факт, що значна частина випускників ЗВО характеризується несталістю професійної позиції, низьким рівнем рефлексії, організаторських, комунікативних і прогностичних здібностей, побоюванням приймати самостійні рішення тощо [381].

Як соціальна група здобувачі є об'єднанням молодих людей з певними соціально значущими прагненнями та завданнями. Водночас вони становлять специфічну групу молоді, що володіє властивими тільки їй особливостями, до яких можна віднести соціальний престиж. Прагнучи завершити навчання у ЗВО і таким чином реалізувати свою мрію про здобуття освіти, більшість здобувачів усвідомлює, що ЗВО є одним із засобів соціального просування молоді. Більш важливими є ті статусні характеристики, які формуються під час навчання. Саме на цьому етапі відбувається диференціація молоді, пов'язана з власною активністю в навчальній, науково-пошуковій, суспільно-корисній та економічній діяльності.

Майбутні фахівці соціономічних професій становлять одну з найчисленніших груп здобувачів молоді України, якій належить виняткове місце в соціальній структурі нашого суспільства. Тому, враховуючи зростаючу потребу суспільства у високоосвіченій, свідомій, активній молоді, доречним нам видається розгляд мотиваційних чинників розвитку соціальної активності здобувачів у контексті педагогічних цілепокладань з огляду на певні важливі відмінності розвитку ціннісних орієнтацій сучасного молодого покоління. Одночасна зміна державно-політичного та соціально-економічного устрою в нашій країні створила суттєво відмінну від попередніх часів ситуацію у сфері вищої освіти. В українському суспільстві проблема соціальної активності майбутніх фахівців ускладнюється й тією обставиною, що в Україні до середини 1990-х років минулого століття

студентська молодь як соціальна група розглядалася або з позиції відновлення трудових ресурсів, або як об'єкт ідеологічного й виховного впливу. Зі зміною соціального устрою держави стало очевидно, що через низку причин поступово серйозно деформувався механізм спадкоємності поколінь, відбулось відчуження значної частини молоді від політики та культури, від безпосередньої участі в управлінні всіма соціальними й громадськими справами, що в контексті завдань дослідження має включно принципове значення та пояснюється певним чинниками, серед яких головними є:

- соціально-економічні причини (безробіття, нудна й малоцікава робота);

- вагомі відмінності між поколіннями (значною мірою втратили авторитет і соціальне визнання з боку молоді такі інститути соціалізації молодого покоління як сім'я та школа);

- особливості вікової психології (сучасна молодь емоційніша, динамічніша, більш незалежна в прагненні створити свій особливий світ цінностей, знайти осмислене та значуще дозвілля, коло однодумців, можливості для самовиявлення).

У колективній праці «Молодь України: очікування, орієнтації, поведінка» [307], що стала однією з перших спроб науково осмислити категорію «молодь» за часів нашої незалежної держави, авторами здійснено комплексний аналіз питань життєдіяльності цієї категорії населення України в умовах радикальних суспільних змін. Розглянуто концептуальні підходи до дослідження соціальної активності молоді, ставлення до громадсько-політичних об'єднань і рухів, взаємодію різноманітних молодіжних організацій. Самоуправління як форма соціальної активності студентської молоді також стає предметом інших досліджень [110; 329].

Розрив зв'язків між освітянами та працедавцями, між сферою освіти і ринком праці, надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, які не підкріплені робочими місцями, засвідчують загрозливі тенденції щодо

погіршення якості нової вищої освіти [154; 268; 392]. Здебільшого виявлені тенденції стосуються таких важливих суб'єктів, як майбутні вчителі, соціальні педагоги, соціальні психологи, медики, соціальні працівники – фахівці, котрі, взаємодіючи в професійній діяльності з представниками інших соціальних груп, значною мірою впливають на сталість і послідовність соціокультурного розвитку держави.

Оскільки результативність діяльності цієї категорії фахівців переважно залежить від якісного оволодіння ними фаховими компетентностями, сама соціальна ситуація розвитку здобувача реалізується через систему установок, усвідомлення свого внутрішнього світу, психологічних якостей і можливостей з огляду на перспективи подальшої діяльності [12].

Важливим моментом вивчення спонукальних чинників до власної якісної освітньої активності в процесі навчання, на нашу думку, є педагогічний аналіз впливів на інституалізацію соціально-комунікаційної сфери системи професійної освіти з урахуванням процесів, що відбуваються на ринку праці фахівців соціономічних професій і відповідному правовому забезпеченні функціонування освітніх структур різного рівня.

Оскільки для реалізації адаптаційного механізму соціально активної особистості до нової соціокультурної реальності вагомим постає як потенціал її саморозвитку, так і потенціал гармонізації взаємин суб'єктів соціальної дії, проблема адаптації майбутнього фахівця соціономічної професії в процесі фахової освіти до соціально-комунікаційної реальності є важливим спрямуванням освітнього концепту розвитку соціальної активності в сучасному суспільстві.

Потреба розгляду адаптаційних механізмів соціально активної особистості до нової соціокультурної реальності як потенційного чинника її саморозвитку зумовлює звернення до аналізу принципів залучення суб'єктного підходу на засадах теорії мотивації.

Традиційно щодо основних видів потреб людини, залученої до колективної діяльності, дослідники проблеми виокремлюють наступні моменти:

– кожен майбутній фахівець має власну ієрархію потреб, що визначається його місцем у професійній групі, набутим раніше досвідом, конкретними обставинами життя;

– кожен майбутній працівник використовує власні способи задоволення потреб залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій, у кожного працівника може змінюватись оцінка значущості певних потреб.

Водночас тенденції, виявлені в численних педагогічних і психологічних дослідженнях, зокрема І. Зубкової [172], Т. Канівець [192], О. Москалюк [275], виявляють важливу роль у забезпеченні ефективності реалізації якостей, набутих у процесі професійної освіти як умов професійної адаптації, і професійного становлення. Це дає змогу конкретизувати роль відповідних компетентностей для ефективного виконання професійних ролей у професійній кар'єрі, а також тих чинників, що ускладнюють зростання фахівця. і визначити засоби їх подолання сучасною системою фахової освіти.

К. Поселецька цілком доречно зазначає, що самореалізація особистості як суб'єкта втілює якісно інший рівень роботи над собою з обов'язковим формуванням суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їхнього досягнення, включаючи й самоперетворення [315, с. 17].

О. Матвієнко вважає, що досягнення особистістю професійної самореалізації переважно залежить від того, наскільки швидко й інтенсивно особистість реалізує власний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосовується до її вимог й умов [255].

Важливою для розгляду особистісного підходу до вивчення соціальної активності фахівців соціономічних професій є методологічна заувага

О. Жорнової: «Активність суб'єкта трансляції культурних норм і зразків у соціальному середовищі необхідно розглядати як інтеракцію усвідомлюваної людської іншобуттєвості, подієвого розгортання повсякденної життєдіяльності, що висвітлює способи осмислення життєдіяльності як руху для освоєння Іншого» [157].

При цьому ідентифікаторами суб'єкта соціокультурної діяльності є:

- статичний – засвідчує особистість, яка здатна свідомо здійснювати цілепокладання щоденної активності;
- акціональний – відтворює здатність особистості докладати дієвих зусиль для внесення змін до власної повсякденної життєдіяльності, що є засобом впливу на оточення та здійснюється завдяки подієвому вибудовуванню свого повсякдення;
- кваліфікативний – визначає особистість здатною інтеріоризувати визнані громадою регламентаційні приписи спільного існування, інтерпретувати їх та поширювати серед загалу [157].

Отже, як бачимо, самоактуалізація професійних потенцій особистості розглядається насамперед як процес розгортання якостей за ситуації впливу інших особистостей та з урахуванням засад самореалізації на суб'єктному рівні. Тому важливим, на нашу думку, є інтеграційно-діяльнісний підхід до аналізу структури і змісту професійного самовизначення майбутніх фахівців.

Таке спрямування на подолання суперечностей та інтеграцію різноманітних особистісних компонентів на рівні навчально-професійної діяльності як психологічної дійсності, спрямування професійної діяльності як психологічного майбутнього, на думку І. Зубкової, свідчить про констатацію факту, що без цього процес формування соціальної активності фахівця соціономічної професії буде неповним [172, с. 10].

З огляду на це, дослідження суб'єктних потенцій розвитку особистості маємо віднести до найбільш запитуваних освітньою практикою як щодо засобів її залучення, так і щодо організаційних моментів її реалізації в навчальних процесах.

Вищезазначене свідчить про надзвичайну значущість етапу професійного навчання в процесі становлення характеру й інтелекту, формування персональних мотивацій соціально-професійної активності особистості майбутнього фахівця, адже саме в цей період відбувається перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій на соціальну діяльність та інтенсивне формування специфічних здібностей у зв'язку із професіоналізацією. Важливим у контексті нашого дослідження є те, що рівень суспільної зацікавленості в цілеспрямованому формуванні соціально-професійної активності й ініціативи особистості майбутнього фахівця ґрунтується на очевидній залежності від результату ефективного переходу до професійної діяльності та успішного впровадження індивідом тих суспільних цінностей та ідеалів, що власне й визначають соціальну значущість його діяльності.

І. Сингаївська [364] зазначає, що лише наявність акмеологічних компетенцій свідчить про сформовану систему особистісних та професійно значущих якостей фахівця. У ракурсі досліджуваної нами проблеми вважаємо також важливою думку дослідниці про те, що сформована акмеологічна компетентність вказує на такі значущі параметри просоціальної орієнтації майбутнього фахівця, як:

- високий рівень особистісного переосмислення та переживання набутих знань, їх трансляцію в ціннісному сенсі та значенні;
- переважання в психологічній структурі професійної мотивації готовності реалізувати стратегії досягнення успішності відповідно до ціннісних настанов та переконань;
- розвиненість емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних здібностей, позитивного мислення;
- узгоджену особистісно-професійну єдність теоретичних знань, особистісного світогляду, професійного досвіду та поведінки фахівця [364, с. 89].

Окремо наголосимо на ролі позитивної самооцінки та бачення

перспективи саморозвитку особистості в процесі професійного навчання ЗВО. Так, Є. Головаха при дослідженні самореалізації в контексті життєвої перспективи особистості розглядає ці категорії як значущі, оскільки саме вони надають змогу формувати «цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність й індивідуальний сенс свого життя» [109, с. 38]. Усвідомлення своєї перспективи особистістю, зауважує дослідник, є найважливішим чинником її розвитку й самореалізації, оскільки вона не отримує готової життєвої перспективи, а вибудовує її, змінюючи й уточнюючи впродовж життя, долаючи суперечливі альтернативи.

Отже, розгляд процесу становлення сучасного фахівця крізь призму категорії соціальної активності як якісної характеристики просоціальної спрямованості особистості та значущого результату розвитку соціальних якостей особистості вимагає віднести проблему розвитку соціальної активності фахівця соціономічних професій до найактуальніших для корпусу гуманітарних наук та комплексного вивчення широкого спектра соціально-культурних аспектів соціалізації й професійного зростання особистості в системі сучасної української вищої професійної освіти.

Важливим у контексті нашої роботи є розуміння інтеграції особистісних й дієвих начал у підходах до розгляду професіоналізму як категорії, що об'єднує два рівноцінні об'єкти – людину та діяльність.

Проблеми управління й самоуправління процесами самореалізації особистості, а також умови їхньої оптимізації, були досліджені в класичних працях з проблем особистісного становлення А. Маслоу, А. Петровського, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна та інших науковців. Більш сучасні дослідження загалом поділяють підхід А. Петровського щодо діалектичного поєднання ідентифікації й індивідуалізації особистості як рушійної сили її самореалізації, ґрунтуючись загалом на концепції А. Маслоу.

Відповідно до цього концепту умова самореалізації особистості у фаховій діяльності полягає в тому, що:

- людина створює певний власний суб'єктно-діяльнісний світ;
- розвиває його в комунікації з багатьма іншими суб'єктами;
- транслюючи знання, вміння і світоглядні орієнтири.

Соціально-психологічні джерела наводять різні підходи до визначення поняття «самореалізація». Дослідники констатують, що прагнення до самореалізації є притаманним кожній людині, але соціальні та культурно-середовищні обставини можуть і не сприяти активному й змістовному становленню особистості, що є соціально-психологічною та педагогічною проблемою [161, с. 77].

З огляду на це, проблема вивчення соціальної активності майбутнього фахівця вказує, що поняття «самореалізації» має характеризуватися позитивними змінами взаємодії фахівця з навколишнім світом. Як зазначає Т. Титаренко, вказаний підхід до самореалізації не варто вважати дискретним, оскільки має місце несамореалізоване існування, потім відбувається ситуативний акт, коли людина «вчиняє» (самореалізується), після чого «повертається» до невчинкового існування у «повсякденність» [403].

Теоретичні засади формування особистості фахівця, досліджені в культурологічних, філософсько-освітніх, соціально-психологічних, соціологічних, педагогічних працях і галузевих концепціях О. Гуменюк [125], О. Дубасенюк [139], О. Величко, О. Гуренко, Н. Захарова [90], Т. Титаренко [403] та багатьох інших науковців, надають досить чітку картину соціальних спрямувань еволюції професійної свідомості майбутніх фахівців та потребу в активізації чинників самоактуалізації зворотного зв'язку фахівця з соціумом у процесі професійного становлення. Так, О. Гуменюк зазначає, що усталена система національної освіти сьогодні формує знаючу та відповідальну особистість, котра, на жаль, не знаходить належної підтримки й подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, тобто не досягає вищих проявів соціально-духовної досконалості й самобутньо-творчої самореалізації власного «Я» [125, с. 3], що загалом

призводить до суттєвих прорахунків, які існують як при формуванні в спеціалістів професійної готовності до діяльності, так і в попередній процесуальній взаємодії з іншими суб'єктами процесів навчання та у фахових практиках майбутніх фахівців соціономічних професій.

Отже, у структурі соціальної активності відповідно до соціально-психологічних джерел можемо виокремити наступні складники розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічних професій:

– професійно-фаховий складник соціальної активності (формується під час навчальної та трудової активності, характеризується оволодінням спеціальними знаннями та вмінням реалізовувати їх на практиці);

– соціальний складник (розвивається за допомогою комунікативної активності в процесі активних соціальних комунікацій особистості та характеризується певним рівнем володіння особистістю певними способами співробітництва та прийомами професійного спілкування);

– особистісний складова (розвивається у пізнавальній, інноваційній та творчій активності й містить характеристики здатності та рівнів володіння особистістю фахівця засобами самовираження і саморозвитку, розуміння проблеми, самостійного прийняття рішень і планування діяльності);

– індивідуальний складник (розвивається в пізнавальній і навчальній активності й передбачає наявність стійкої професійної мотивації, готовності до професійного зростання та володіння особистістю прийомами саморегуляції) [192, с. 69–71].

Для освоєння та прийняття індивідом суспільних цінностей, ідеалів, на яких має ґрунтуватись будь-яка соціально значуща взаємодія у контексті розвитку соціальної активності майбутнього фахівця певної професійної групи, важливою є проблема готовності особистості до поєднання індивідуальних і колективних аспектів соціальної дії (взаємодії) у професійній практиці. Тож для діагностики соціального характеру соціальної взаємодії, у якій власне й виявляється соціальна активність, в освітянських контекстах проблеми розвитку соціальної активності особистості фахівців

соціономічних професій, доречним є звернення до типологічного аналізу проблем взаємодії в соціологічній науці, що ґрунтується на виокремленні видів колективної діяльності або ж відштовхується від певних типів раціональності.

Актуальним для моделювання дослідження взаємодії як чинника розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій є висновок щодо характеру взаємодій у суспільних рухах, колективних акціях й ініціативах, урегульованих за допомогою норм, правил, процедур (як формальних, так і неформальних), підтримуваних з боку певних лідерських структур (формальних і неформальних), що охоплюють можливість технологізації, коригування і зміну параметрів дії (окремих її елементів, процесу її реалізації загалом), зокрема щодо інтегрованості індивідуальних дій у колективні, й механізмами цієї інтеграції (примус, вільний соціальний вибір тощо) [432, с. 18].

Отже, у процесі вивчення соціальної активності особистості, що супроводжується пошуком таких параметрів, які піддаються вимірюванню – кількісному та якісному, засвідчується достатньо низький рівень соціальної активності молоді. С. Чолій пояснює це тим, що «у перехідних суспільствах з недостатньо розвинутою економікою та досить низьким рівнем державного захисту все-таки провідним завданням для кожної людини залишається матеріальне забезпечення власного життя» [438, с. 818].

Тому, спираючись на теоретичні надбання українських педагогів, вважаємо, що завданням розвитку соціальної активності особистості загалом мусить бути створення науково обґрунтованої, зорієнтованої на перспективу педагогічної системи розвитку соціальної активності особистості, що задовольняла б інтереси особистості та суспільства.

При цьому для реалізації мети й завдань розвитку соціальної активності особистості, на нашу думку, необхідно виробити наукові підходи до системи педагогічного керівництва цим процесом, взаємодії освітнього закладу з молодіжними організаціями, громадськими об'єднаннями, чий

інтереси також стосуються розвитку соціальної активності молоді, зокрема здобувачів освіти ЗВО – майбутніх фахівців соціономічних професій.

2.4. Характеристика можливостей соціального розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі закладів вищої освіти

У соціально-гуманітарній науці сьогодення активно досліджуються соціально-культурні аспекти соціалізації, культурного й професійного зростання особистості в системі сучасної вищої професійної освіти. В основу сучасної освітньої концепції професійної підготовки майбутніх фахівців для соціальної сфери покладені єдині вимоги відповідно до Законів України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII і «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30.09.2010 р. № 926/2010, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI сторіччя) (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896). Ці нормативно-правові акти окреслюють перелік вимог щодо освітньо-професійних програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації (післядипломної освіти) фахівців соціальної сфери «з урахуванням освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів відповідно до чинного законодавства» [372].

Практичні вимоги до фахівця, що надаватиме соціальні послуги, окреслено у ст. 358 Закону України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV. Відповідно до Закону України «Про освіту» метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь

іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу» [326].

Проаналізовані нами в підрозділі 2.1 ціннісно-мотиваційні чинники розвитку соціальної активності майбутніх фахівців потребують визначення специфіки механізмів їх реалізації у навчально-професійній освітній практиці та позанавчальній діяльності здобувачів ЗВО. Тому важливими є також висновки ґрунтовних соціологічних розвідок інноваційних вимірів суспільного розвитку України, що надають змогу розглянути соціальну активність фахівця як усталену ціннісну орієнтацію членів сучасного суспільства, що охоплює різні рівні та форми взаємодії громадського й індивідуального. Результати вивчення О. Злобіною особистості як суб'єкта соціальних змін крізь призму «соціальної суб'єктності» дають змогу детальніше класифікувати властивості суб'єкта (індивіда, групи), що виявляються в його діяльності [169, с. 257].

Новітні соціологічні дослідження [133; 134; 150; 408; 435] констатують наявність у системі вітчизняної освіти низки суперечностей, що суттєво ускладнюють її функціонування як важливого соціального інституту. Ці дослідження також засвідчують, що життєві пріоритети молоді залишаються стабільними: сімейне щастя та здоров'я, кар'єра, свобода й незалежність, а також бажання досягти багатства та можливість реалізувати свій талант і здібності, опанувати спеціальність. Тобто завдання розвитку соціальної активності розглядається як відповідь на «потребу особистості в зміні або підтримці основ людського життя відповідно до свого світогляду, зі своїми ціннісними орієнтаціями» [56; 278], коли на перший план висуваються суб'єктивні чинники соціальної активності [86; 355; 381; 382; 408]. Молодь старших вікових груп більше бажає досягнути кар'єрного успіху, реалізувати свій потенціал; третина не має інтересу до політичних процесів, які відбуваються в державі, лише 8,9 % молоді (у 2017 р. – 9,3 %) стежить за політичним життям в Україні, майже третина молоді демонструє цілковиту відсутність інтересу до політичних процесів у державі (29,5 %). Головними

чинниками аполітичності молодих людей є недовіра до політиків і державної влади, зневіра у своїй громадянській позиції та низька самооцінка власної політичної культури. Одночасно сучасна молодь готова до активної внутрішньополітичної діяльності за умов погіршення власного економічного становища, у разі необхідності стати на захист прав людини, наявності нерозв'язаних екологічних проблем, а також відсутності належного функціонування інституцій охорони здоров'я [267, с. 68]. Разом з тим, відповідно до проведених досліджень, найбільш значущими життєвими ідеалами сучасної студентської молоді є престижна посада, матеріальні блага та високий професіоналізм [100; 190]. Це свідчить і про негативний вплив соціальних трансформацій в Україні на ціннісні орієнтації молоді, на процеси соціалізації, пошуку свого місця в суспільстві, самоактуалізації, можливостей для самореалізації, що виявилось у зрушенні особистісно-аксіологічних характеристик значущості духовно-культурних ідеалів в системі ціннісних орієнтацій молоді в напрямку зниження.

Однак незаперечним можна вважати, що, беручись до опанування професії, молодь приділяє велику увагу такому інструментові досягнення багатства, як професіоналізм: стати кваліфікованим працівником прагне 19,4 % (порівняно з 14,2 % у 2017 р.), а потреба бути вільним і незалежним у своїх рішеннях і вчинках (28,2 %) та потреба у багатстві (23,5 %) належать до визначальних у життєвих пріоритетах цієї категорії [267, с. 5]. Ця потреба обґрунтовується на тлі схвалення альтруїстичних цінностей, зокрема 41,8 % респондентів підтверджують свою готовність захищати незалежність і територіальну цілісність України такими ненасильницькими методами, як волонтерство чи благодійність [435].

Водночас констатуємо, що для молоді України духовно-культурні ідеали є дуже значущими, а її відмінна риса – орієнтація кожної третьої людини на життєвий ідеал товариша, друга і високу значущість таких особистісних рис, як чесність, правдивість, справедливість. Однак наявність

гуманістичної позиції молоді слабшає під зростанням конформістських настроїв, симптомів морального цинізму [133; 195; 415].

Очевидними стають наведені дані, які характеризують стан соціальної свідомості молоді (прогресивність її настроїв та думок, зростання рівня аполітичності), вказуючи на те, що соціальний контекст і час вибудовують певну систему цінностей студентської молоді, яка пеєрбує в діалектичній єдності з конкретним історичним етапом розвитку суспільства. Зазначені тенденції свідчать про наявність різноспрямованих векторів активності здобувачів, що мають як альтруїстичний, так і прагматичний характер, вимагають вивчення соціальної активності в термінології добробуту, але з урахуванням соціальних вигод і загроз, що й зумовлює необхідність їхнього ґрунтового дослідження.

Важливим вбачаємо підтвердження цієї тенденції і в низці досліджень соціального середовища здобувачів, що втілюється в ціннісно-поведінкових характеристиках суб'єктів (зокрема в ціннісних орієнтаціях, життєвих позиціях, повсякденних практиках, моделях ідентифікації тощо), визначаючи потенціал їхньої соціальної суб'єктності [129; 380; 383; 547]. Як ми вже вказували, аналіз соціокультурних характеристик сучасних студентських груп засвідчив, що ризик і невизначеність часто нівелюють суб'єктний потенціал особистості, і лише успішно інтегрований індивід перетворюється на соціально активну особистість, котра усвідомлює ресурси індивідуальної та групової свободи, перспективи реалізації власних креативних потенцій, соціальні потреби й вимоги щодо особистої та спільної активності [458, с. 30]. З іншого боку, формування позитивної мотивації навчальної діяльності і мотивації пізнання є тією основою професійного саморозвитку майбутнього фахівця, що скеровує особистість на саморозвиток [331, с. 13]. Тому С. Некрасов визначає її як «сукупність мотивів, що впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації, особливо за умови, якщо ця інтегративна якість розвинена, особистість відчуває й усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона націлена на результат

і подальший розвиток, який веде її до творчого зростання» [284]. Тобто «професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності», що передбачає співвіднесення рівня своїх цілепокладань з досягнутим результатом для уникнення завищеної самооцінки [246, с. 63].

Отже, ґрунтуючись на розглянутих вище дослідженнях та результатах низки інших напрацювань [101; 137; 149; 334], можемо констатувати, що зазначені чинники соціального розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій з урахуванням можливостей середовища ЗВО вказують на потребу комплексного підходу до вивчення суб'єкт-суб'єктних аспектів розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, що об'єктивується в наведених вище соціально-культурних і соціально-психологічних даних галузевих та міждисциплінарних досліджень:

– вітчизняна психологічна наука розглядає студентство як особливу соціальну категорію, специфічну спільність, організаційно об'єднану навчанням у ЗВО, що відповідно віковій періодизації в психологічних джерелах охоплює вік від 17–18 до 23–25 років, коли значною мірою активізуються ціннісно-орієнтаційна діяльність особистості, яка намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних та засвоєних критеріїв і норм;

– будучи достатньо специфічною соціальною спільнотою, студентська молодь тісно пов'язана з іншими соціальними спільнотами, верствами населення та поділяє їх проблеми;

– етап навчання у ЗВО надзвичайно важливий, якщо не вирішальний для продуктивної соціалізації, оскільки становлення майбутніх фахівців нині відбувається в надзвичайно складних умовах, які часто є похідними від надіндивідуальних, надособистісних процесів, не тільки соціально-економічних і політичних;

– студентський вік є періодом інтенсивного становлення особистості загалом, характеризується переоцінкою цінностей, формуванням

професійних якостей у зв'язку з освоєнням професії та прискореним розвитком соціальної компетентності. У новому для себе соціальному статусі розвитку здобувачі прагнуть визначити найважливіші цілі, ідеали, сенс життя, відповідно формуючи певні стратегії поведінки щодо реалізації планів;

– соціально-психологічні особливості розвитку майбутніх фахівців мають свої специфічні риси, що змінюються на різних етапах професійного навчання, залежать від низки індивідуальних особливостей здобувачів, характеристик конкретних колективів студентських груп, обраного фаху, закладу освіти, регіону навчання тощо, а визначальною умовою інтеграції в соціум є оволодіння механізмами соціальної комунікації, світоглядними орієнтаціями, алгоритмами спільної активної діяльності.

Спираючись на розгляд смислової позиції особистості в працях Г. Кучинського [235, с. 16–17] та О. Соколової [379, с. 31], Г. Радчук узагальнює варіативність конструктів позиції особистості за показниками ставлення до різних явищ, що визначається сенсожиттєвими орієнтаціями, та наявності мотивів, які визначають діяльність особистості [339, с. 356].

Важливою у вказаному контексті є теоретична концептуалізація рівнів розвитку суб'єктних позицій здобувачів у більшості сьогоденних підходів, що ґрунтується на смисловій вертикалі особистості за Б. Братусем [79]:

– прагматичні ситуативні смисли прив'язані до ситуації, виконують службову регулятивну роль в усвідомленні, визначаються предметною логікою досягнення мети в конкретних умовах (нульовий рівень смислової сфери особистості);

– вихідним моментом є особиста вигода, зручність, престижність тощо, що передбачає егоцентризм у намірах до самовдосконалення (перший рівень смислової сфери особистості – егоїстичний);

– визначальним смисловим моментом ставлення до дійсності на цьому рівні стає смислова особистісна обмеженість добробутом, зміцненням соціальних позицій у межах близького оточення особистості, або група, з

якою вона ототожнює себе (другий рівень смислової сфери особистості – групоцентричний);

– орієнтація на суспільні цінності, що характеризується внутрішньою смисловою спрямованістю особистості на створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), які забезпечують добробут інших, загалом суспільства (третій рівень смислової сфери особистості – просоціальний) [79].

У контексті дослідження соціальної активності майбутнього фахівця нам імпонує визначення Г. Радчук щодо позиції здобувача як «складної інтегративної характеристики особистості майбутнього фахівця, що відображає його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворююче ставлення до самого себе, до майбутньої професійної діяльності, до світу і життя загалом; демонструє стійку систему ставлень до професії, до учасників освітнього процесу, до самого освітнього середовища, до самого себе; містить оцінку особистісного та професійного досвіду, реальності, перспектив, а також власних спрямувань, які будуть реалізовані в обраній діяльності» [339]. Це дозволяє тлумачити позицію здобувача-майбутнього фахівця у двох аспектах: як комплексне, інтегративне утворення особистості, що забезпечує її готовність до неперервного процесу професійно особистісного самовизначення та саморозвитку, а також як ступінь якісної визначеності цього процесу, що відтворює рівень професійного становлення особистості в середовищі ЗВО.

Застосований авторкою підхід до змістового наповнення суб'єктної позиції особистості дозволив визначити наступні критерії розвитку суб'єктної позиції здобувача: 1) внутрішня навчально-професійна мотивація; 2) ціннісні орієнтації особистості; 3) інтернальний локус контролю; 4) рефлексивність; 5) самоповага; 6) відносна автономність; 7) реалізація потреби в загальній і ситуативній самоактуалізації. Відповідно до зазначених вище критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників було виокремлено п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій здобувачів у процесі

освіти: пасивно-репродуктивний («Я як здобувач»); активно-репродуктивний («Я – здобувач»); активно-рефлексивний («Я як майбутній фахівець»); креативно-смісловий («Я – майбутній фахівець»); професійно-екзистенційний («Я – творець») [339].

Проведене Г. Радчук за вищенаведеною моделлю дослідження у середовищі майбутніх фахівців гуманітарної сфери – психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, учителів-предметників, здійснене за зазначеними вище критеріями розвитку суб'єктної позиції здобувача, засвідчує такий розподіл здобувачів відповідно їхнім суб'єктивним позиціям:

- половині здобувачів властива активно-репродуктивна позиція (49,6 %);
- активно-рефлексивну позицію мають 30,4 % майбутніх фахівців;
- кожен десятий здобувач (10,1 %) є пасивним об'єктом впливу (пасивно-репродуктивна позиція);
- лише 8,7 % здобувачів виявляють в освітньому середовищі вищу креативно-сміслову позицію;
- професійно-екзистенційна позиція властива незначній частині студентства (1,2 %);
- фактично лише кожен десятий здобувач самоактуалізується в освітньому середовищі ЗВО (8,7 % перебувають у креативно-смісловій позиції, а 1,2 % – у професійно-екзистенційній) [339, с. 336–355].

Таким чином, отримані результати дозволили Г. Радчук стверджувати, що сучасна освіта більше орієнтована на закріплення у здобувачів позиції «пасивного споживача інформації», яка недостатньо сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу майбутніх фахівців і становленню їхньої професійної ідентичності. Разом із цим наукиня акцентує увагу на подальших перспективах у вивченні психолого-педагогічних умов, сприятливих для розкриття суб'єктного потенціалу здобувачів як майбутніх фахівців [339, с. 355].

Враховуючи насиченість життя особистості (зона найближчого розвитку), що виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості і трансформації смислових утворень, в цій ситуації вважаємо, що потреба (потенціал) саморозвитку визначається актуалізованістю його характеристик (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості) і забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку) при зміні змістової структури індивідуальної свідомості і трансформації смислових утворень [227, с. 108].

Цілком поділяючи думку дослідників [108; 261; 331] щодо недостатності умов сучасного освітнього простору ЗВО і потреби нагального й кардинального вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців у досліджуваному аспекті, зокрема розробки технології формування готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, відзначимо необхідність детального аналізу педагогічного впливу на активізацію суб'єктного чинника саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Власне така потреба констатувалась педагогічною наукою неодноразово. Узагальнюючи в актуальній праці «Студент як суб'єкт соціокультурної діяльності: перевизначення завдань педагогічного впливу» низку проблемних для педагогічної науки аспектів узгодження принципів розвитку освітнього середовища і власне педагогічної складової процесу підготовки фахівців у сучасних закладах освіти, О. Жорнова слушно вказує, що «до педагогічного впливу, котрий розгортається в умовах тривких суспільних трансформацій, висуваються інакші побажання та вимоги: такі дії мають забезпечувати формування особистості, здатної не тільки адаптуватися до самореалізації за умов повсякчасних і не завжди передбачуваних змін, а й самій змінювати реалії існування в контексті нормальної, звичної та звичайної активності, усвідомлювати її результати у площині трансляції культурних смислів. При цьому мова йде не про окрему особистість, а про масове формування суб'єктів соціокультурної діяльності, і, у першу чергу, майбутніх фахівців із вищою освітою» [156, с. 92–93].

Дослідники соціального спрямування особистості як об'єкта докладання зусиль освітнього менеджменту констатують, що соціальне як властивість людської спільноти має власні вияви:

– соціалізація членів спільноти (забезпечення елементарної адаптованості до вимог спільної життєдіяльності з виконанням загальних регулятивів);

– виконання соціально-педагогічної (формуючої стосовно нових генерацій соціуму, виховної, освітньої) функції, забезпечення високого рівня інтегрованості в суспільство, розвиток творчих типів особистості тощо;

– структурованість часу життєдіяльності соціуму та соціального індивіда, розподіл часу праці та відпочинку;

– наявність вільного часу, періодів пошуково-орієнтуючої, соціально-самоорганізаційної, ігрової, дозвіллевої, розважальної діяльності тощо [458, с. 113–114].

Отже, звернення до матеріалів сьогоденної педагогічної практики дає змогу констатувати, що студентоорієнтована освіта успішно вирішує такі завдання:

- етико-аксіологічні – поглиблення уявлень про світ цінностей, орієнтація у різноманітті типів існуючих систем ціннісних орієнтацій;

- когнітивні – удосконалення індивідуальної картини світу, поглиблення системи наукових уявлень про природу, суспільство, людину, розмаїття культурних феноменів;

- діяльнісно-творчі – оволодіння технологіями креативної діяльності;

- персоналізуючі (особистісно-розвивальні) – формування позитивного образу успішного фахівця.

Урахування вікових особливостей студентського віку та специфіки навчально-професійної діяльності у вищій школі дозволили А. Чурсиній виокремити наступні компоненти в структурі готовності до професійного саморозвитку:

– мотиваційно-ціннісний, що характеризує цілеспрямований і свідомий характер дій (наявність мотивації до навчальної діяльності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, потреба в досягненні мети);

– когнітивний, пов'язаний із сукупністю знань, необхідних здобувачу в процесі професійного саморозвитку (містить знання теоретичних основ професійного становлення, розвинене критичне й логічне мислення);

– рефлексивно-діяльнісний, що визначається володінням навичками самоорганізації (цілепокладання, планування, самоконтроль діяльності), охоплює такі якості особистості, які необхідні для готовності до професійного саморозвитку – рефлексивність, наполегливість при досягненні цілей, а також наявність певного суб'єктивного досвіду.

Кожний критерій характеризується кількома показниками:

- мотиваційно-ціннісний – спрямованість на саморозвиток, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;

- когнітивний – знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з професійного саморозвитку, логічне та критичне мислення;

- рефлексивно-діяльнісний – уміння цілепокладання, планування, оцінки результатів своєї діяльності, флексибільність (пластичність, гнучкість), рефлексивність, суб'єктивний контроль, вольовий самоконтроль.

Оскільки в процесі соціалізації у взаємодіючих індивідів конструюються винятково людські властивості, якою є насамперед суб'єктність особистості, що розуміється як саморозвиток індивідом його власної психіки на основі потенційних можливостей [397], цей процес реалізується в умовах, за яких інтеріндивідна взаємодія постає інтерсуб'єктною, суб'єкт-суб'єктною, коли у діалозі сходяться різні точки зору, різні розуміння, створюється, на думку Л. Франкла [417, с. 149–150], щось «третє».

Отже, виникає необхідність урахування чинника інтерсуб'єктної взаємодії в ЗВО як умови становлення суб'єктності особистості майбутнього

фахівця. Інтерсуб'єктні аспекти аналізу особистості у вітчизняній психології протиставляються моносуб'єктному розумінню (Г. Андреева [46], В. Васютинський [85], Б. Ломов [244], С. Максименко [252], В. Петровський [303], В. Татенко [397], А. Хараш [426]).

Так, на думку А. Хараша, саме «міжіндивідний зв'язок стає вихідною одиницею психологічного аналізу», а сукупність таких зв'язків утворює «інтрапсихічний склад» особистості, що й формує вже не замкнений «внутрішньоіндивідний» простір, а відкритий простір для комунікацій і взаємодій між людьми [426, с. 36].

В. Васютинський конкретизує інтерсуб'єктні (інтеріндивідні) взаємодії у соціальних групах (колективах) через такі чинники:

– кожен з учасників виявляє суб'єктність через причетність до створення надіндивідного, інтеріндивідного простору (сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії полягає в її породжуючому ефекті, у створенні нової реальності, яка є ядром спільного інтерсуб'єктного простору);

– інтерсуб'єктний простір утворюється індивідами в результаті екстеріоризації їхніх внутрішніх станів, а також взаємної інтерпретації один одного, оскільки «учасники взаємодії взаємно репрезентуються один для одного та водночас взаємно означають дійсність, у такий спосіб утворюючи інтерсуб'єктивний світ. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктної взаємодії, а з іншого – стає її передумовою, простором, середовищем» [85, с. 172].

Таким чином, ситуація взаємодії суб'єктів освітнього процесу породжує соціально-психологічний простір ЗВО, який детермінує процес соціалізації індивіда. Вказаний процес відбувається як екстеріоризація й інтеріоризація тих нових структур, які утворюють соціально-психологічний міжіндивідний простір.

Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії – «не проста інтеракція, а процес взаємної згоди людей приймати впливи один одного за умов, що вони ставляться до себе і до іншого як до автономного, суверенного суб'єкта

активності та як до цінності» [85, с. 181]. Тому про соціально-психологічний простір середовища ЗВО можна говорити як про «суб'єктивоване середовище», тобто середовище, що представлено у свідомості, засвоєне та доповнене, а точніше: «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей і цілей [203].

Сутність цього процесу полягає не лише у факті передачі та прийому інформації, а й у створенні нової інформації, загальної для суб'єктів взаємодії і такої, що породжує їх спільноту, потребує розуміння цілей і завдань діяльності, її структури, об'єктів діяльності, використовуваних засобів, відомостей про особливості й узагальнених даних про ймовірний досвід учасників взаємодії, особливості їх особистостей, необхідні для прийняття рішення сумісної діяльності загалом.

Отже, у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії створюється інтерсуб'єктний простір ЗВО як суб'єктивоване середовище, що виникає в результаті зіткнення, зіставлення та порівняння його суб'єктів. Особливості виявлення суб'єктності особистості найяскравіше увиразнюються на рівні міжособистісної взаємодії, тобто на рівні безпосереднього спілкування індивідів. Міжособистісна взаємодія характеризується персоніфікованою формою, емоційністю, індивідуалізованим характером. У цій взаємодії люди орієнтуються на свої внутрішні цілі та цінності, на формування відносин «тут і тепер». Вона має багатство кодів, що використовуються у двосторонньому обміні інформацією, зокрема й невербальною, а також тісним зворотнім зв'язком, що регулює процес взаємин. Міжособистісна взаємодія відбувається в діалогічному стилі, зміст якого визначається загальними цілями і цінностями взаємодіючих індивідів.

Оскільки феномен соціальної активності належить до категорії узагальнених, інтегральних психологічних феноменів життя сучасного індивіда, ми поділяємо думку В. Москаленко стосовно того, що «потреба в дослідженні таких феноменів загострюється саме тоді, коли методи, близькі

до цієї проблеми, але менш узагальнені, стають більш розробленими, що вимагає переглядів деяких положень всезагального» [274, с. 13].

Звідси випливає важливість практичної організації форм і засобів діалогічної взаємодії, що потребує знання психологічних механізмів такої взаємодії, найважливішими з яких є ідентифікація, рефлексія, каузальна атрибуція, комунікативний вплив.

Саме тому в контексті проблеми виявлення особливостей змістового наповнення суб'єктної активності представників соціономічних професій у соціокультурній сфері ЗВО важливим аспектом самооб'єктних відносин є визначення «здобувача» як суб'єкта соціокультурної діяльності та розуміння останньої як довільної (добровільної) активності, яка:

- відбувається у звичному для людини форматі щоденних дій;
- реалізується як освоєння та привласнення сенсу існування;
- практично втілюється через дії носіїв та (ре)трансляторів цього сенсу.

Відповідно самооб'єктні відносини у процесі здійснення соціокультурної діяльності розгортаються як:

- усвідомлення власних дій, що є вихідним і визначальним етапом у становленні суб'єктної активності;
- реалізована здатність вибудовувати взаємини на тлі відносин із самим собою, через звернення до самого себе;
- розуміння діяльності як спрямованої зміни самого себе;
- свідоме ініціювання власної щоденної активності й осмислення її наслідків [158].

О. Жорнова пропонує цікаву модель педагогічного впливу, ефективність якої ґрунтується на (пере)осмисленні здобувачами вищої освіти сенсу повсякденної активності, зумовленої з'ясованою сутністю їх формування суб'єктами соціокультурної діяльності, що постає як динамічне розгортання досвіду повсякденної життєдіяльності і полягає в набутті здатності індивідуально вибудовувати власне повсякденне за соціокультурними нормами існування й осмислювати його значущість для

самореалізації. Складниками цієї моделі педагогічного впливу на формування здобувачів суб'єктами соціокультурної діяльності є:

– цільовий як уможливлення спрямованого відходу здобувачів від неосмисленого повсякдення, якому надаються характеристики органічної неподільності;

– освітньо-змістовий як презентація досвіду суб'єктної активності в повсякденні;

– процесуальний як спосіб репрезентації сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності;

– критеріальний як встановлення ефективності (пере)осмислення здобувачами сенсу повсякденної активності;

– результативний як встановлення очікуваних наслідків сформованості здобувачів суб'єктами соціокультурної діяльності.

Реалізація такого досвіду у власній життєдіяльності відбувається через зорієнтованість повсякденної активності на самозміни та адекватний (відповідний до вимог культури) добір змісту, напрямів, форм життєдіяльності.

Чинниками ефективності спрямованих педагогічних дій щодо привернення уваги здобувачів до сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності авторкою моделі визначено:

– погляд на навчальне повсякдення як спосіб і форму передачі здобувачам сенсу активності суб'єкта соціокультурної діяльності;

– вихід поза межі аудиторної роботи, саме в аспекті додання обмежень формальних взаємин «викладач – студент», а також посилення педагогічного впливу через послаблення таких його стереотипних характеристик, як однозначність, одноосібність;

– максимальний розвиток повсякденної активності особистості, яка є реалізованою потенційною життєвою силою людини [157].

Характеристиками суб'єктного формування здобувачів як поглиблення осмисленості реальної життєдіяльності через виявлення в ній інших

цінностей, що збагачують звичну активність, змінюючи сенс людського існування, є:

- асинхронність процесу формування здобувачів суб'єктами соціокультурної діяльності або відмінності темпової динаміки набуття особистістю відповідного досвіду;

- неоднакова траєкторія поступу до суб'єктної сформованості або відмінні шляхи до відповідальності та служіння у повсякденні.

Одночасно можемо констатувати, що соціальна ситуація розвитку активності конкретного здобувача соціономічних професій здійснюється у зовнішньому аспекті через орієнтації на отримання якісної та престижної освіти, як:

- засобу для подальшого успіху в економічній, політичній і громадській діяльності;

- фактора підвищення власної конкурентоспроможності в системі ринкових і демократичних відносин;

- чинника кар'єрного зростання, підвищення добробуту, утвердження свого статусу в колективі та соціального престижу.

Інтеріоризація соціальної ситуації розвитку конкретного здобувача реалізується через:

- систему переживань, установок, усвідомлення свого внутрішнього світу здобувачем;

- використання набутих психологічних якостей і можливостей з погляду перспектив професійної реалізації;

- сприйняття себе членом соціально орієнтованої професійної групи;

- ставлення до навчальної і позанавчальної діяльності в середовищі ЗВО;

- інтенсивність внутрішньогрупових комунікацій в середовищі ЗВО.

Отже, мова йде про вивчення асертивності та стратегій активної поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій, як особливо актуальних аспектів професійного навчання (що підтверджується

спеціальними дослідженнями [137]), оскільки в активній навчально-пізнавальній діяльності та взаємодії індивіда з новим для нього середовищем ЗВО відбувається виникнення принципово нових психологічних якостей, нових форм поведінки.

Саме це дає змогу нам констатувати, що розвиток майбутніх фахівців – соціально орієнтованих суб'єктів діяльності розглядається як процес педагогічного впливу на особистість з метою набуття нею усвідомленого ставлення до власної активності та реалізації такого досвіду.

Разом з тим здатність здобувачів індивідуально спрямовувати свою діяльність за соціокультурними нормами, осмислювати її значущість для особистісного зростання засвідчує набуття особистістю компетентності суб'єкта соціальної активності, орієнтованого на самозміни і відповідний вимогам професійних стандартів добір змісту, напрямів і форм діяльності.

Таким чином, практичними особистісними завданнями майбутнього фахівця соціономічної професії як суб'єкта активності є набуття досвіду соціально компетентної поведінки і подальших впливів власними самозмінами на оточення. Показниками набуття соціальних сенсів діяльності майбутніх фахівців вважаємо актуалізацію нормативно-ціннісних засад суспільного розвитку і сформованість персональної нормативної позиції.

З огляду на вищевикладене можемо стверджувати, що дослідження процесу розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій як суб'єктів соціокультурної діяльності визначає сучасну педагогічну ситуацію, зумовлену такими чинниками, як:

а) зростання ролі ефективної соціалізації фахівців соціономічних професій у розбудові державності та модернізації економічного, правового, соціокультурного й освітнього життєпростору;

б) множинність суперечливих соціокультурних чинників і ситуацій, притаманних системі фахової підготовки у ЗВО на сучасному етапі розвитку;

в) багатомірність рефлексивного осмислення у широких контекстах науково-педагогічною теорією та практикою розв'язання завдань вітчизняної

системи вищої освіти – також може бути охарактеризована як ситуація спрямування педагогічної думки до деталізації специфіки й обґрунтування методологічного інструментарію дослідження принципів і закономірностей функціонування соціалізаційних механізмів розвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема його соціальної активності.

Отже, на основі результатів численних досліджень теоретико-методологічних аспектів розвитку соціальної активності, в яких структуруються системи практичних заходів, засобів і способів актуалізації потенціалу розвитку соціальної активності суб'єктів освітньої організації, її реалізації у взаємодії суб'єктів формальної та неформальної освіти в навчально-професійній та позанавчальній діяльності здобувачів соціономічних спеціальностей, можемо визначати певні недоліки цього забезпечення.

Зокрема, цілком коректний у методологічній частині підхід до вибору засобів і форм розвитку соціальної активності, що ґрунтується на достатньо високому науково-теоретичному рівні, виходячи виключно із соціальних запитів та нормативних галузевих вимог щодо рівня розвитку фахових компетентностей, недостатньою мірою, на нашу думку, враховує оцінки тих суб'єктних параметрів розвитку і саморозвитку сучасної особистості, що виявляються життєвими практиками, відповідають багатьом проблемним реаліям повсякдення сучасного українського суспільства, зокрема соціальної групи майбутніх фахівців.

Виявлена специфіка соціальної активності як добровільної участі особистості в суспільно значущих справах вказує на потребу розгляду її як життєво необхідної духовної та моральної цінності особистості майбутнього фахівця соціономічної професії, що зумовлює її успішний соціальний розвиток і саморозвиток, дозволяючи уникати формалізації педагогічного розгляду власне тих ситуацій та обставин життєдіяльності сучасного здобувача, які визначають реальні можливості розвитку соціальної активності, їх усвідомлений вибір і реалізацію соціально значущих прагнень,

нехтування якими не тільки значною мірою впливає на рівень професійної освіти, а й нівелює результативність процесу соціального виховання.

Вказані завдання актуалізують потребу більш детального розкриття як умов реалізації функціональних характеристик соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, так і тих ціннісно-мотиваційних, академічних та соціально-демографічних факторів, що її зумовлюють.

Висновки до розділу 2

У цьому розділі надається характеристика освітніх чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців в актуальних аспектах соціальної взаємодії та ціннісно-мотиваційних можливостей соціального розвитку активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі ЗВО.

Встановлено, що зміни, які відбулися в логіці розвитку наук про людину наприкінці ХХ ст., зумовили необхідність переходу до нової парадигми освіти, в якій педагогічна наука у свій предмет долучає соціалізацію. Глобальне середовище розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як відкрита й міжсистемна конструкція формується на основі цілеспрямовано організованого освітнього середовища ЗВО в тісній взаємодії із індивідуальним соціокультурним простором особистості здобувача та урахуванням його особистісно ціннісних характеристик. На основі цього педагогічна наука переоцінює ті концепції виховання, які традиційно базуються на провідному значенні цілеспрямованого впливу на особистість в процесі її формування, і спрямовує зусилля на проблему саморозвитку особистості і її життєвого само визначення.

Тому в основу визначення освітніх чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців покладено положення про те, що середовище розвитку соціальної активності майбутніх фахівців розглядається як відкрита

і міжсистемна конструкція та цілеспрямована організація освітнього середовища ЗВО у тісній взаємодії з індивідуальним соціокультурним простором особистості здобувача і врахуванням його особистісно-ціннісних характеристик.

Обґрунтовано, що зовнішніми чинниками, які впливають на генезу соціальної активності студентів, є матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, організаційно-управлінські. Їх ми розглядаємо як компоненти розвивального середовища ЗВО, як його освітній потенціал. Упродовж останніх десятиліть він постійно зростає внаслідок поступового впровадження в освітні програми соціономічних спеціальностей нових підходів до підготовки майбутніх фахівців, активного застосування інноваційних технологій, зокрема соціально-виховних, ІКТ, діджиталізації освітнього процесу.

Встановлено, що підготовка здобувачів оптимізується завдяки: вдосконаленню нормативної та вибіркової частин освітніх програм; урахуванню потреби в диференціації та інтеграції соціальних складових їхнього змісту; прогнозуванню та плануванню характеристик здобувачів із залученням інноваційних науково-методичних матеріалів; моніторингу якості знань; упровадженню оновлених державних стандартів; використанню сучасних методів викладання освітніх компонентів; орієнтації на випереджувальний характер підвищення кваліфікації здобувачів.

Внутрішні чинники – це потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, які характеризують спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального й емоційно-вольового розвитку, готовність до соціально орієнтованої діяльності й ефективної самореалізації. Особистісний (суб'єктний) потенціал здобувача реалізується завдяки формуванню суб'єктної позиції та інтеграції особистісних і соціальних сенсів діяльності. Внутрішньоособистісні чинники розвитку здобувача становлять сукупність емоцій, установок, усвідомлення внутрішнього світу і перспектив професійної реалізації, що проявляються у належності до соціально

орієнтованої фахової групи, ставленні до навчальної та позанавчальної діяльності й інтенсивності внутрішньогрупових комунікацій у середовищі ЗВО.

Основні ціннісні аспекти розвитку соціальної активності здобувачів на сучасному етапі визначаються на перетині методологічних підходів, які мають на меті трансляцію знань і досвіду з покоління до покоління на основі процесуальності, формування повноцінної особистості, що діє на користь суспільства і активної відтворювальної діяльності, збереження, розвитку та примноження матеріальної й духовної культури суспільства відповідно до цілепокладання розвитку активності, ґрунтуючись на взаємозв'язку результатів освіти й особливостей перебігу освітніх процесів як складових процесу соціалізації особистості.

Чинниками ефективності спрямованих педагогічних дій щодо привернення уваги здобувачів до сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності авторкою моделі визначено:

– погляд на навчальне повсякдення як спосіб і форму передачі здобувачам сенсу активності суб'єкта соціокультурної діяльності;

– вивчення спонукальних чинників здобувачів до власної якісної освітньої активності в процесі навчання;

– урахування процесів, які відбуваються на ринку праці в характеристиках соціально-комунікаційної сфери системи професійної освіти фахівців соціономічних професій;

– вихід поза межі аудиторної роботи, а також посилення педагогічного впливу через широкий спектр ціннісно-мотиваційних елементів.

Аналіз результатів досліджень діяльнісних аспектів особистісно-суб'єктних характеристик здобувача у взаємозв'язку його особистісних властивостей як суб'єкта діяльності свідчить про потребу інтеграції системних властивостей педагогічного впливу (соціальної дії того, хто навчає) через внесення змін у диспозицію та поведінку тих, хто навчається; відтворення умов комунікації, що сприяють зближенню суб'єктів взаємодії в

навчальних, культурних, моральних та інші практиках. Педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслуються цінності, норми, диспозиції та зразки поведінки, найбільше можуть сприяти посиленню основних функцій освіти (соціалізаційної, культуро-трансляційної, соціально-відтворювальної, селективної, регулятивної, соціально-контрольної), формуванню і вчасним змінам установок на смисли, на розуміння соціальної реальності, формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо), трансляції організаційних знань як специфічної функції сучасного здобувача соціономічної професії.

Оскільки статус майбутнього фахівця соціономічної професії вимагає розгляду особистості здобувача ЗВО і як того, хто навчається, і як того, хто готується до активної соціальної взаємодії, зазначена специфіка впливу освіти конкретизується через встановлення особливого стилю взаємодії учасників процесу, структурування знань, які транслуються, педагогічне управління організацією складових впливу середовища навчального закладу, практики засвоєння особистістю майбутнього фахівця соціальних ролей, очікуваних суспільством. Оскільки для реалізації адаптаційного механізму соціально активної особистості до нової соціокультурної реальності вагомим постає як потенціал її саморозвитку, так і потенціал гармонізації взаємин суб'єктів соціальної дії, то проблема адаптації майбутнього фахівця соціономічної професії у процесі фахової освіти до соціально-комунікаційної реальності є важливим спрямуванням освітнього концепту розвитку соціальної активності. Встановлено, що результативність взаємодій майбутніх фахівців соціономічних професій з представниками інших соціальних груп значною мірою залежить від якісного оволодіння ними фаховими компетентностями й умінням їх застосовувати у практичній діяльності в певному напрямку, що забезпечує її ефективність.

У контекстах сучасних досліджень видозмін освітнього середовища (Р. Кеттел, Д. Макклеланд, Дж. Равен, У. Канінг) і розвитку активності фахівців соціономічного профілю (О. Бондаренко, А. Борисюк,

Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, М. Савчин та ін.) розглянуто особистісно-розвивальні та професійно-мотиваційні аспекти соціальної активності майбутніх фахівців синонімічних професій, обґрунтовано важливі процесуальні зв'язки розвитку ціннісних компонент соціальної активності та соціальної компетентності.

На підставі аналізу матеріалів загальнотеоретичних і методологічних розробок щодо процесу підготовки фахівців соціономічної сфери у вітчизняних ЗВО (О. Гуменюк, В. Корнещук, І. Мельничук, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.) та зарубіжних університетах (Г. Борозна, Н. Горішна, Г. Слозанська, В. Тименко та ін.) встановлено, що освітній потенціал сучасних українських ЗВО в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій значно зріс упродовж останніх десятиліть. Це простежується у поступовому впровадженні в освітніх програмах соціономічних спеціальностей квазіпрофесійного і соціокультурного підходів як результатів інтенсивних міждисциплінарних напрацювань, в активному використанні технологій безпосереднього забезпечення процесів навчання та розвитку особистості на основі методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, суб'єктного та синергетичного.

Дослідження проблем і перспектив розвитку фахівців соціономічних професій та української професійної вищої освіти в контексті Болонського процесу дозволило визначити збільшення розриву зв'язків між сферою освіти та ринком праці, загрозливі тенденції щодо погіршення якості нової вищої освіти, зокрема таких важливих групових суб'єктів якісних суспільних перетворень сучасної України, як майбутні вчителі, соціальні педагоги, соціальні психологи, медики, соціальні працівники. Усе це вказує на актуальність чинника педагогічного впливу на розвиток соціальної активності на етапі професійного навчання, вимагає уточнення засобів зростання особистісної асертивності здобувача та усвідомлення ним стратегій активної поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій. В

активній навчально-пізнавальній діяльності та взаємодії індивіда з новим для нього середовищем ЗВО відбувається виникнення принципово нових психологічних якостей і форм поведінки для досягнення життєвих цілей.

Встановлено, що вказані процеси відображаються і в активізації забезпечення підготовки майбутніх фахівців якісними освітніми програмами, оптимізуються співвідношенням нормативної й вибіркової частин робочих програм. Значною мірою модернізуються освітні програми з урахуванням потреби в диференціації та інтеграції соціальних складових їхнього змісту, у зв'язку із залученням до процесів прогнозування та планування розвитку соціальних характеристик майбутніх фахівців значної кількості інноваційних науково-методичних матеріалів; проведенням моніторингу якості знань здобувачів і розробкою програм та підручників відповідно до оновлених державних стандартів вищої освіти, що передбачають використання сучасних засобів і методів викладання освітніх компонентів; випереджальним характером підвищення кваліфікації здобувачів.

Актуальним для освітньої галузі є виявлення особистісних мотивів та рівня самоусвідомлення майбутнім фахівцем соціономічних професій власних станів, дій, властивостей впливу цих дій у контексті його соціальних зв'язків, що має велике значення для успішної розробки моделі педагогічного розвитку соціальної активності молоді.

Основні положення розділу висвітлені у публікаціях авторки [4; 5; 6; 8; 13; 16; 27; 30; 33; 481; 498].

РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: ПОЛІАСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ

3.1. Комунікативний компонент методологічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців в освітньому середовищі закладів вищої освіти

Методологія педагогічних практик забезпечення процесу розвитку соціальної активності в широкому розумінні характеризується як сукупність освітніх і розвивальних методів, що постійно збагачується внаслідок досвіду, накопиченого в різних галузях гуманітарних і соціальних наук та розвитку професійної вищої освіти.

Аналіз функцій соціальної активності студентського середовища ЗВО [117; 120; 209; 427, с. 121–136] дав змогу дослідникам встановити, що розгортання самоорганізації та соціальної суб'єктності, орієнтоване на досягнення бажаного професійного образу майбутнього фахівця під час навчання, вимагає прогнозування актуальних змін, стратегічного планування та залученості суб'єкта в перетворення себе і навколишнього середовища відповідно певним педагогічним принципам (Додаток В):

– принципом випереджаючого відображення та перетворювальної спрямованості (вимагає прогнозування актуальних змін, стратегічного планування та залученості суб'єкта в перетворення себе і навколишнього середовища);

– принципом автономії (засвідчує необхідність надання суб'єктам освітнього процесу можливості незалежно від сформованих ділових відносин, інших суб'єктів розробити свою автономну структуру діяльності та реалізувати її на практиці;

– принципом взаємозбагачення у співпраці (констатує потребу вибудовувати систему розвитку соціальної активності здобувачів професій у процесі інтеграції навчальних та позанавчальних форм освіти на основі

взаємної поваги інтересів суб'єктів, узгодження їх пріоритетів й обміну між ними);

– принципом коеволюції (відбиває взаємозумовленість змін соціальної активності здобувачів ЗВО відповідно до актуальних завдань особистісного, соціального та професійного розвитку, змін середовища, у взаємодії з яким здобувач виявляє активність та потребу урахування впливів зміни умов і вимог навколишнього середовища, потреб самого суб'єкта в процесі їхньої взаємодії)

– принципом інтеграції особистих і соціальних пріоритетів (забезпечує відповідність розвитку соціальної активності здобувача вимогам, нормам, відносинам, пріоритетами соціуму й орієнтує на цінність, унікальність особистості, сприяти зближенню, взаємопроникненню особистих і соціальних пріоритетів як у середовищі, так і у свідомості її суб'єктів);

– принципом конструктивної суб'єктності (в освітньому середовищі ЗВО здобувач і педагог є суб'єктами, що наділені свободою вибору, самовизначення, саморегуляції, самоорганізації, освоюючи позицію суб'єкта, діють самодетерміновано);

– принципом циклічності (розвиток соціальної активності здобувача та його педагогічне забезпечення реалізується як зміна циклів);

– принципом зростання ефективності педагогічних впливів (з кожним новим циклом розвитку соціальної активності здобувачів необхідно прагнути до підвищення її продуктивності у взаємодії суб'єктів освітнього середовища);

– принципом продуктивного зворотного зв'язку (висуває вимогу щодо регулярного вивчення результатів розвитку соціальної активності здобувачів, урахування думок суб'єктів освітнього процесу, отриманих в процесі моніторингу).

Узагальнюючи науковий досвід з питань дослідження соціальної взаємодії як чинника ціннісного опосередкування особистісно-розвивальних і професійно-мотиваційних характеристик майбутніх фахівців соціономічних

професій (підрозділи 2.2, 2.3), зазначимо, що соціальна активність відрізняється від інших типів активності:

а) середовищем вияву та розвитку – соціальним;

б) процесом, який вона зумовлює, і в результаті якого розвивається – соціальною взаємодією, що становить систему соціальних зв'язків особистості з навколишнім середовищем у формі діяльності, пізнання, спілкування;

в) характером діяльності, в якій здійснюється вирішення значущих для особистості соціальних проблем, а також перетворення суб'єктом дії і соціального середовища, і себе;

г) орієнтацією на узгодження особистого та соціального інтересу.

При цьому сутнісними характеристиками соціальної активності є:

– самодетермінованість (джерело соціальної активності, потреби особистості, внутрішнє усвідомлене спонукання, зумовлене сформованим образом «потрібного майбутнього», значущим для особистості);

– залученість в соціальну взаємодію (соціальна активність є результатом усвідомлення особистістю взаємозв'язку з соціумом і конструювання способу взаємодії з ним, що дозволяє розкрити потенціал особистості, цілеспрямовано перетворюючи себе та середовище; виявляється у формі продуктивної діяльності, спілкування, пізнання);

– просоціальна спрямованість розвитку активності на користь суспільства й особистості, що спирається на культурні цінності, соціальні норми, закони та моральні ідеали.

Наведені характеристики дозволяють розглядати соціальну активність особистості як стан та інтегративну властивість людини (соціальної групи), що детерміновані здійсненою взаємодією з соціальним середовищем у процесі пізнання, діяльності по перетворенню себе та соціуму відповідно до завдань суспільного розвитку й особистісного саморозвитку.

Оскільки соціальна активність постає якісною визначеністю взаємодії суб'єкта з соціальним середовищем у конкретний час, то інтегративною

властивістю соціальної активності є цілісність, своєрідність і характер зв'язків між особливостями конкретного суб'єкта активності, що зумовлюють її вияв, а при цьому стан і властивості взаємопов'язані: стан соціальної активності визначається внутрішніми властивостями та зовнішнім середовищем, проте в конкретний момент актуалізуються тільки певні властивості цієї активності, а інші становлять її потенціал [427, с. 80].

Разом з тим соціальна активність є комплексною характеристикою майбутнього фахівця, яка виявляється в його здатності та спроможності ефективно виконувати професійні обов'язки адекватно до кожної конкретної ситуації, шляхом активізації соціально-професійно важливих якостей при компетентному застосуванні наявного арсеналу фахових знань, умінь і навичок. Отже, методологія розвитку соціальної активності особистості повинна не лише забезпечити зв'язок теорії та практики, а й визначити загальну стратегію розгортання наведених вище педагогічних принципів. Виходячи з конкретної мети, завдань і змісту розвитку соціальної активності через організацію відповідних форм, засобів і методів, що реалізуються «в контексті соціальних, політичних (ідеологічних), культурних домінант» [395], як це було з'ясовано в підрозділах 1.1, 1.2, 1.4 нашого дослідження, методологічні знання щодо розвитку соціальної активності особистості повинні достатньо цілісно охопити прийоми, процедури й операції, структуровані на конкретно-науковому і технологічному рівнях [67].

Оскільки змістові характеристики соціальної активності ґрунтуються на міждисциплінарних знаннях всього комплексу наук про становлення особистості, зокрема основні положення загальної та педагогічної психології, положення низки субдисциплін з питань професійної підготовки майбутніх фахівців, то її розвиток з необхідністю пов'язаний з вибіркоким застосуванням підходів, що у взаємозв'язку охоплюють структурно-функціональну, процесуальну, факторно-інтегративну і результативну складові процесу розвитку майбутнього фахівця.

Зважаючи на багатоаспектність досліджуваних процесів, базовими для нашого дослідження є окремі положення наступних міждисциплінарних і педагогічних підходів (Додаток Г):

– акмеологічного, що передбачає розгляд закономірностей і механізмів розвитку особистості на різних ступенях її професійної зрілості та є методологічним інструментарієм для виявлення умов оптимальної реалізації соціально значущих і професійних якостей майбутнього фахівця (С. Гончаренко, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.);

– аксіологічного, який вбачає педагогічною метою розвитку соціальної активності виховання гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця (Ж. Гараніна, В. Знаков, С. Маслов, С. Мінюрова, Г. Радчук, Н. Свещинська, В. Франкл та ін.);

– антропологічного, що обґрунтовує парадигму розвитку особистості з урахуванням усвідомлення амбівалентності людини та усвідомлення потреби руху в напрямі «конвергенції» з іншими членами спільноти через активну діяльність та надбання спільних цінностей (С. Васильченко, Б. Грінченко, К. Ушинський та ін.);

– діяльнісного як засобу забезпечення спрямованості освітнього процесу на набуття соціальних компетентностей та уміння застосовувати їх у процесах інтеграції із соціумом і професійній самореалізації. (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.);

– компетентнісного як засобу спрямування освітнього процесу у ЗВО на досягнення інтегральних результатів розвитку соціальної активності особистості майбутнього фахівця і системності набуття основних соціальних компетентностей (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.);

– комунікативного як засобу виявлення структури соціальної активності та регуляторних чинників соціальної активності майбутніх

фахівців соціономічних професій (О. Бондаренко, А. Борисюк, Ю. Габермас, І. Гофман, Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, М. Савчин та ін.);

– особистісного як засобу освітнього впливу на процес розвитку соціальної активності з метою становлення майбутнього фахівця як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку під впливом суб'єкт-суб'єктної взаємодії (В. Давидов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сисоєва, О. Татенко та ін.);

– ресурсного як засобу розкриття освітнього та педагогічного потенціалу цілісного впливу на розвиток соціальної активності особистості майбутнього фахівця у пізнавальних, перетворювальних, ціннісних, комунікативних та інших видах діяльності (В. Єлагін, С. Занюк, О. Леонт'єв, А. Кабусь, А. Маркова, І. Рогов).

– синергетичного як засобу вивчення соціальної активності людини, як системної здатності до саморозвитку в умовах невизначеності, що ґрунтується на фундаментальній ролі самоорганізації особистості (О. Іонова, В. Кремень, С. Кузікова, В. Мельников, Я. Москальова, Л. Ткаченко та ін.);

– системного, що дозволяє розглядати педагогічну систему розвитку соціальної активності в цілісній єдності, утвореній множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість (С. Гончаренко, О. Ілленко, В. Сластьонін та ін.);

– суб'єктного як засобу розвитку соціальної активності здобувача в процесі навчання в ЗВО, визначаючи успішність його адаптації в соціумі як фахівця та неповторної індивідуальності (І. Бех, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.);

– ціннісного як засобу визначення критеріальних чинників розвитку соціальної активності, життєвої орієнтації особистості через співвіднесення її позицій зі стратегією життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Рокич, С. Рубінштейн та ін.).

Вищенаведене дає змогу зробити висновок про необхідність застосування комплексного підходу для розгляду методології розвитку

соціальної активності фахівців соціономічної сфери на засадах особистісно орієнтованої спрямованості сучасної професійної освіти, з урахуванням потреби різноманітного, постійно оновлюваного змісту навчання та виховання, застосування різноманітних технологій і джерел інформації, які б дозволяли майбутньому фахівцеві свідомо й активно формувати власну індивідуальну фахову, соціокультурну та освітньо-культурну базу знань.

Таким чином, використання комплексного підходу дає змогу розглядати педагогічну систему розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як цілісну єдність процесу, що створюється множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість [67; 102; 130; 457].

Розглянуті нами вище педагогічні принципи і методологічні підходи до розвитку соціальної активності, що ґрунтуються на низці концептів сучасної соціогуманітарної науки і здійснюються на основі теоретичного (соціокультурного) осмислення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, неодмінними умовами реалізації завдань сфери вищої професійної освіти, визначають підвищення рівня соціальної компетентності, просоціальної індивідуальної спрямованості і соціально-професійної самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій.

Зокрема, застосування принципів комунікативного підходу як базового системотвірного чинника до розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті соціальної взаємодії уможлиблює виявлення регуляторних чинників особистої соціальної активності відповідно до норм й вимогам до рівня соціальної відповідальності здобувачів, зокрема деталізувати змістове наповнення педагогічних механізмів розвитку соціальної активності на різних підструктурних рівнях розгортання особистістю цієї активності.

Як було з'ясовано в попередніх розділах нашого дослідження, комунікативні аспекти активності особистості ґрунтуються на потребі соціальної взаємодії і залежить від таких змінних:

1) внутрішні джерела (сила нервових процесів, характер, темперамент, свідомість, навички, здатності, почуття, поведінка, націленість на результат, соціальні мотивації особистості, віра в позитивний результат тощо);

2) зовнішні джерела (соціальне середовище, соціальний простір і характер взаємодії в ньому агентів мобілізації).

Отже, можна вивести положення про те, що розвиток соціальної активності особистості відбувається в різних видах діяльності, у різних формах, піддається зміні зовнішніх і внутрішніх джерел та інтерпретації значень, що виявляється у духовно-практичній діяльності та взаємодії з оточенням [173, с. 26].

При цьому духовно-практичну діяльність ми розуміємо як діяльність особистості, джерелом енергії якої є внутрішня, духовна сила, тоді як діяльність зовнішню – як таку, що передбачає взаємодію з оточенням (соціум, природне середовище), спрямовану на спілкування, пізнавальну та предметно-практичну діяльність.

Важливими в контексті виокремлення інтегративної функції комунікації для розуміння механізмів педагогічного впливу на розвиток соціальної активності особистості видаються такі діяльнісні аспекти соціально-психологічного підходу, як потреба особистості в зміні або підтримці основ життєдіяльності відповідно до свого світогляду, зі своїми ціннісними орієнтаціями. Оскільки саме взаємодія індивідів у процесі розвитку соціальних якостей у найширшому розумінні визначає наявність мети, мотиву (припускає можливість проектування) та процесу реалізації різноманітних форм взаємодії індивідів (забезпечує розвиток, саморозвиток і творення власного соціального середовища) [425], то комунікативний принцип розгортання соціальної взаємодії інтегрує власне людські характеристики активності та реалізує активність. З іншого боку, визначення параметрів професіонала (побудова психологічних моделей фахівця) у різних сферах життєдіяльності та відстеження основних змін, що фіксуються за зазначеними параметрами внаслідок професійного зростання, призвели до

розуміння важливості інтегральної характеристики комунікації як актуального моменту саморозвитку особистості, що визначаються рівнем відповідності особистісних вимог до сфери діяльності і компетентнісним характеристикам особистості.

Таким чином, у нашому випадку саме соціальна активність стає засобом набуття соціальних компетентностей, при цьому, хоча високий рівень соціальної компетентності і неможливий без розвитку в особистості спеціальних здібностей (за формою та змістом адекватних конкретній діяльності), знань і вмінь, найважливішою умовою досягнення потрібного рівня соціальної компетентності є активне опанування загальнолюдських цінностей. Відповідно інтегровані життєві наративи особистості [155], зокрема соціальна активність, можуть бути джерелом інформації для встановлення особистісної ідентичності [529].

Саме комунікація відіграє найважливішу роль в об'єктивній самооцінці та усвідомленні майбутнім фахівцем свого внеску у створені соціального середовища, а характер співвідношення особистісних особливостей та усвідомлення соціальних критеріїв успішної діяльності здобувачів стає умовою єдності особистісного розвитку і професіоналізму в процесі становлення компетентної особистості.

Тому, на нашу думку, як і на думку багатьох дослідників, саме ідеї щодо суб'єктної ефективності та впевненості в суб'єктній ефективності (А. Бандура [482], В. Мішель [534]), які розвиваються в процесі комунікації, є центральними в соціально-когнітивному підході до розвитку особистості в контексті дослідження процесу соціальної активності.

Отже, комунікативний підхід до розвитку такого психологічного особистісного утворення, як соціальна активність може характеризувати механізми не тільки в процесі набуття знань, навичок, професійно значущих якостей, а й особливості розуміння соціальної реальності загалом і конкретних ситуацій зокрема, коли і на адаптаційні механізми, і на інтегровані життєві наративи особистості значно впливають характеристики

соціального середовища. Тому характеристики соціальної адаптації особистості в майбутньому професійному середовищі також можна віднести до контекстуалізованих цілей і цінностей, що досягаються соціальним спрямування поведінки особистості, пов'язаної із взаємодією з іншими людьми.

У контексті нашого дослідження значний інтерес до вибору методології розвитку соціальної активності становлять соціологічні підходи до активності людини в теорії комунікативної дії Ю. Габермаса, теорії структуризації Е. Гідденса, конструктивістському структуралізму П. Бурдьє.

Зокрема, обґрунтуванням цілепокладання і реалізації механізму педагогічного впливу на розвиток соціальної активності є концепт Ю. Габермаса щодо двох взаємовпливів складових суспільних взаємодій – цілераціональних й комунікативних. Цілераціональна дія виконує завдання стосовно забезпечення основних функцій і відтворення суспільства, містить формальні норми, правила, приписи. Основне завдання цієї методологічної складової полягає у забезпеченні добробуту та безпеки індивідів. Відповідно до концепту, на противагу прагматичному цілераціональному, існує самодостатній ціннісний аспект комунікативної дії, що визначає передачу знань, соціалізацію особистості, взаємодію між людьми, саморозвиток індивіда. Тому складність реалізації механізму розвитку соціальної активності як соціально-комунікативної діяльності спричинена насамперед тим, що вона пронизує майже всі суспільні відносини, а розмаїття соціально-комунікативних відносин, як правило, відтворюється в різних класифікаціях, формах і моделях [433, с. 33], а отже, вказує на потребу більш детального розгляду соціально-комунікативного аспекту в контексті значної трансформації сучасних соціальних та освітніх практик.

Оскільки соціальна взаємодія в сучасному освітньому просторі відбиває певний рівень ідеологічних та аксіологічних вимог з боку суспільства щодо розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, то закономірним постає питання реалізації певних її комунікативних функцій,

що притаманні різним її видам, формування її нових структур, соціального контенту, цілей, форм взаємодії як освітньо-комунікативного процесу, що виявляються в особливостях передачі і сприйняття інформації та знань у процесі навчальної та позанавчальної діяльності [266].

Разом з тим вивчення соціальної комунікації як змістового елементу соціальної взаємодії та інтегрованого погляду на її структурно-системну організацію виявляє функціональну й змістовну взаємодоповнюваність комунікативної сфери діяльності [185, с. 98].

Тому закономірною постає потреба розгляду соціальної активності в освітньому комунікативному середовищі як результату продуктивної взаємодії між структурними елементами освітнього простору ЗВО [433, с. 35]. На праксеологічному рівні застосування педагогічних методологій розвитку соціальної активності вказане підтверджується в тому, що комунікативний процес і комунікативна діяльність взаємопов'язані й зумовлені низкою чинників, учасниками та їх характеристиками, засобами зв'язку і передачі інформації, формою взаємообміну, предметом, технологіями й операціями комунікації [265, с. 186].

Водночас вона є цілеспрямованою діяльністю соціально активної особистості і, за необхідності, доповнюється індивідуальними, професійними, груповими тактиками комунікаційної поведінки із залученням різних засобів взаємодії, а тому має розглядатися крізь призму комунікативних стратегій комунікантів. Таким чином, знання сутності спілкування, його особливостей і проблем становить підґрунтя для реалізації та поліпшення відносин з іншими людьми, у тому числі в професійній сфері [128, с. 108].

Н. Моїсєєва наголошує на потребі врахування проявів професійного спілкування як виду соціальної взаємодії, що стосується питань взаємопов'язаності спілкування з розвитком засобів суспільної взаємодії, технологій, масштабу та його соціокультурних залежностей [265]. Отже, розуміння цієї умови розвитку особистості в процесі соціальної комунікації

ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які характеризують специфічний для майбутніх фахівців соціономічних професій «профіль» комунікативної діяльності, допомагають діяти відповідно до культурних стандартів важливого для неї оточення, розвиваються на прийомах взаємодії, а також на способах, засобах, культурних інструментах, що при цьому використовуються у конкретній соціокультурній ситуації, забезпечуючи результативність професійної поведінки [164].

Отже, комунікативний підхід як метод дозволяє структурувати взаємозв'язки значущих компонентів розвитку соціальної активності особистості майбутнього фахівця в контексті соціальної взаємодії в наступних площинах:

- «суспільство – соціальна діяльність фахівця» (соціальна активність є рушієм модернізації та всебічного громадського узгодження нормативно-правових актів взаємин у професійній сфері, де інформація є засобом формування знань і світогляду особистості);

- «особистість – соціальна діяльність професіонала» (регуляторними чинниками особистої соціальної активності професіонала є галузеві і корпоративні усталені норми й вимоги до рівня соціальної відповідальності фахівців, зокрема соціономічних професій як фахових комунікаторів – за змістову ґрунтовність інформації та її цивілізаційно-гуманістичне наповнення);

- «суспільство – освіта фахівця соціономічної професії» (чинниками розвитку соціальної активності здобувача є неодмінне дотримання основоположних принципів педагогічного впливу та суспільної вимоги, переформатування інтелектуально-гуманістичного змісту сучасної професійної освіти відповідно до стандартів демократичного суспільства на засадах загальнолюдських цінностей) (рис. 3.1).

Зокрема, зазначена структура розгляду соціальної активності на різних рівнях соціальної взаємодії дає можливість виокремити важливим методологічним чинником впливу на процес становлення особистості

фахівця механізми громадського контролю змісту концепцій і науково-дослідницьких програм розвитку соціально-комунікативної сфери сучасної системи вищої освіти.

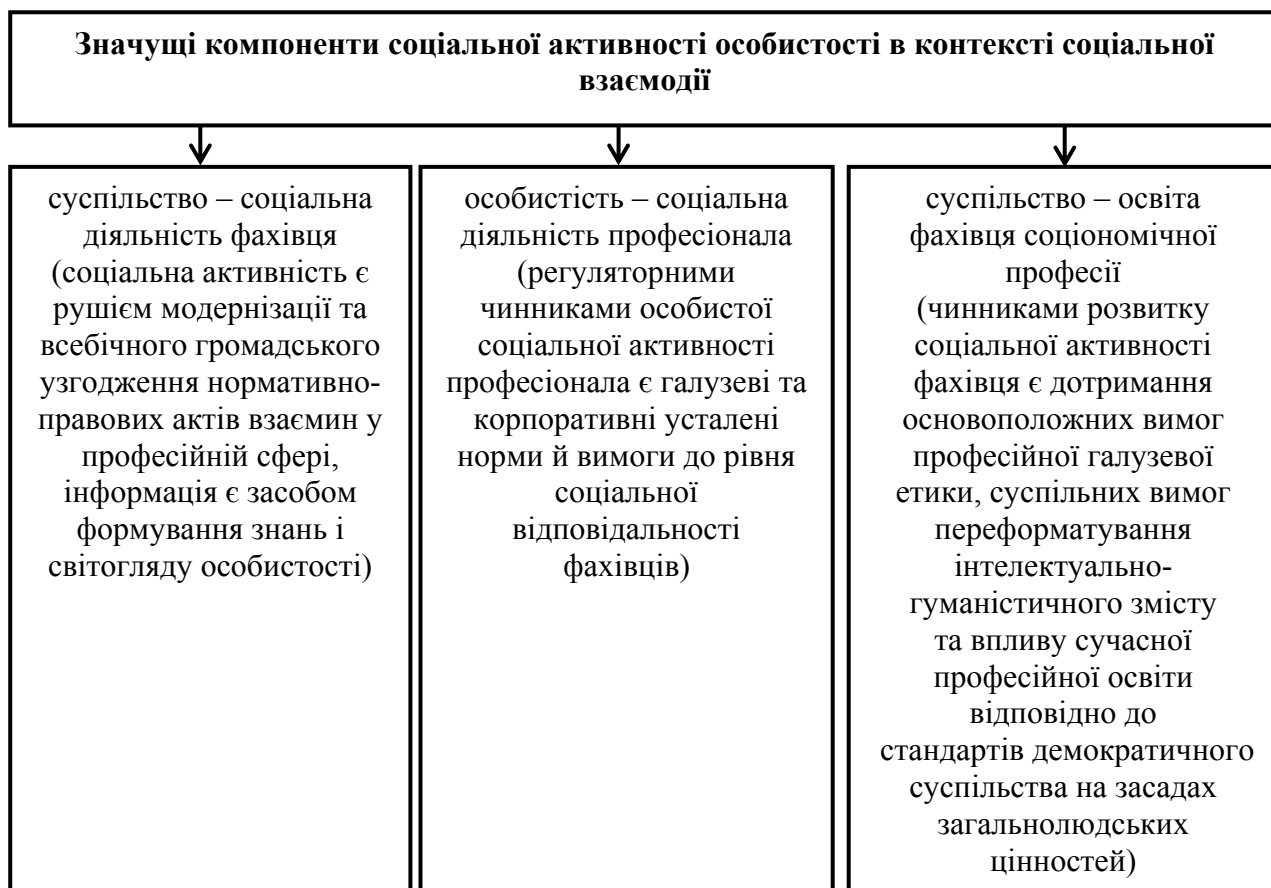


Рис. 3.1. Значущі компоненти соціальної активності особистості в контексті соціальної взаємодії.

Ще одним аспектом, що потребує розширення методологічних підходів до вивчення розвитку соціальної активності в контексті етичних аспектів розвитку комунікативного середовища, як це впливає з концепту соціальної комунікації [424], є потреба розгляду структури соціально-психологічної адаптації особистості до штучних середовищ, що виникають у процесі суспільної діяльності і потребують розвиненої соціальної компетентності.

Розгляд еволюції підходів різних наукових шкіл і теоретичних спрямувань та матеріали досліджень О. Гончарук й В. Пилипенко вказують на необхідність взаємодії між галузевими соціальними науками, що

насамперед пов'язано з радикальною зміною сучасної реальності й потребою з'ясування чинників підвищення адаптивних можливостей членів конкретних професійних спільнот на певних етапах суспільного розвитку [306].

До важливих складових соціально-психологічного адаптаційного процесу особистості традиційно належать: адекватне сприйняття дійсності; соціально-компетентна поведінка в колективі, професійній групі, спільноті; розвинена соціальна толерантність і гнучкість поведінки з огляду на соціальні очікування оточення.

Таким чином, комунікативний підхід актуалізує потребу методологічного обґрунтування залучення чинника чуттєво-емоційної адаптації як компонента педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувача з урахуванням комунікативних впливів на людину. Цей аспект значною мірою стверджує доцільність комунікативного підходу для вирішення гострих суперечності між системою суспільних вимог до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців і можливостями особистості, яка щодня опиняється під впливом різних складних життєвих ситуацій, тобто до соціальних компетенцій здобувача.

Відповідно до концепції компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом праці. На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження І. Матійків визначає понад 30 компетенцій фахівця професій типу «людина – людина» [256].

Розвиток цих компетенцій під час психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців є однією з психологічних умов підвищення загального рівня соціальної активності здобувача вищої освіти.

Зазначимо, що загальними показниками рівня емоційної компетентності є: на внутрішньоособистісному рівні – автентичність (адекватні відносини з собою, перебування в контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному –

адаптивність як уміння знаходити баланс між власними цілями та намірами, з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні відносини з оточенням.

У наш час свідченням зростаючого інтересу дослідників до вивчення цих аспектів є поява тенденцій до використання наступних категоріальних концептів: «емоційна розумність» [291, с. 3–4]; «емоційне мислення»; «емоційне самоусвідомлення» [94]; «емоційна обдарованість»; «емоційна креативність»; «емоційна регуляція»; «емоційна зрілість» тощо.

На думку К. Ізарда, фундаментальний принцип людської поведінки полягає в тому, що «емоції мотивують, організують та спрямовують сприймання, мислення та дії» [180, с. 17–19]. Це означає, що емоційні реакції людей на одну і ту ж подію можуть сильно різнитися. Емоції розглядаються дослідником «не лише як мотивуюча система (оскільки емоційні процеси спонукають активність), а і як особистісні процеси, що надають сенс і значення людському існуванню» [180, с. 55–60].

Цю думку конкретизують напрацювання С. Рубінштейна, який наголошує: «Почуття людини – це її ставлення до світу, до того, що вона відчуває й робить у формі безпосереднього переживання» [349, с. 436].

Інакше кажучи, в емоціях і почуттях відтворюється цілісне ставлення людини до світу і відповідність її поведінки потребам. Зазначимо, що в межах концепції особистісно орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості та на її основі – ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності має велику суспільну й особистісну значущість [263, с. 14].

Отже, можемо констатувати, що комунікативний підхід дає змогу виявити взаємозв'язки чинників і механізмів розвитку соціальної активності фахівців професій типу «людина – людина» в наступних процесуальних характеристиках:

- виявлення здатності виконувати якісно професійні дії;
- налагоджувати контакти із соціальним середовищем;

- підтримувати стосунки і досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій;
- компетентно аналізувати поведінку людей, розуміти їхній стан, потреби;
- компетентно надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи;
- зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки.

Тому ці бажані вищевказані характеристики обґрунтовуються в психограмах більшості професій типу «людина – людина», які містять такі професійно важливі якості і властивості, як емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, здібності керувати власними емоціями в спілкуванні та ін.

Спеціальними психологічними дослідженнями встановлено, що високий рівень комунікативної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми.

Отже, розвиток у майбутніх фахівців соціономічних професій вмінь керувати власними емоціями не лише забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу [91, с. 47], а й стає фундаментом успішного професійного становлення, гармонійного функціонування в соціумі, а також сприяє підвищенню адаптивних здібностей щодо складних ситуацій особистісного розвитку.

Відповідно до матеріалів досліджень М. Дроздової [138] та А. Ручки [352], саме комунікативний аспект розвитку соціальної спрямованості дій особистості вказує на необхідність дотримання зовнішніх психолого-педагогічних умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, зокрема створення відповідної психологічної атмосфери в конкретному ЗВО, який є персональним полем становлення й розвитку соціальної суб'єктності індивіда.

Отже, з урахуванням того, що розвиток особистості є внутрішньо

детермінованим процесом якісних змін суб'єкта та відбувається переважно як саморух завдяки активізації його внутрішніх ресурсів [279, с. 180], педагогічний вплив необхідно розглядати як форму системної комунікації, що забезпечує перехід від потенційного до актуального стану соціальної активності. Оскільки злагоджена взаємодія цих процесів потребує поточнення принципів реалізації адаптаційного механізму особистості до нових соціокультурних реалій сьогодення, в контексті створення відповідної педагогічної системи виявлення і розвитку потенціалу особистості, то комунікативному аспектові педагогічного впливу нами відводиться роль чинника соціального спрямування розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти.

3.2. Міждисциплінарний дискурс спрямування розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти

Оскільки в контексті педагогічної проблеми розвитку соціальної активності йдеться про залучення молодих людей – майбутніх фахівців до соціально значущих суспільних практик, то нам видається доцільним розгляд сучасного розуміння участі в них саме студентської молоді.

Генеральна Асамблея ООН розрізняє такі сфери участі молоді в соціальному житті:

- економічна участь – стосується сфери зайнятості та роботи взагалі, пов'язана з економічним розвитком, подоланням бідності, покращенням економічної ситуації регіону, суспільства, або молодих людей, які є групою;
- політична участь – належить до сфери влади, врядування, соціальної політики, впливу на розподіл ресурсів на різних рівнях;
- соціальна участь – стосується життя місцевої громади, місцевих завдань і проблем;
- культурна участь – спирається на різні форми мистецтва й творчості (візуальні види мистецтва, музика, фільми, танці тощо).

Зазначені сфери можуть бути взаємопов'язані, тому іноді, розглядаючи ту чи іншу ініціативу або проєкт, стає зрозуміло, що певна ініціатива має справу з декількома. Враховуючи це, складно визначити, які сфери участі є найцікавішими для молодих людей, але відповідно досліджень, проведених серед британської молоді, до них належить створення музики та використання музичних продуктів, танці й інші форми мистецтва, а також спортивні заходи [314; 503; 548].

У документах Ради Європи участь молоді тлумачиться як «право молодих людей бути включеними в громадське життя та право брати на себе відповідальність за обов'язки у повсякденному житті на місцевому рівні, а також право демократичними методами впливати на своє життя» [485].

Участь розглядається як:

- можливість реалізувати свої права, не піддаючись дискримінації, тобто незалежно від громадянства, мови спілкування, приналежності до певної субкультури;

- форма партнерства між молоддю та дорослими, можливість співпраці й спільного розгляду пропозиції [470];

- можливість бути залученим до суспільної діяльності, розв'язувати поставлені завдання та розділяти або брати на себе відповідальність;

- «можливість бути допущеними та залученими до якоїсь діяльності» [525];

- «допомогу в управлінні проєктами» [511];

- можливість «висловлювати свою думку й прислухатися до думки інших», що може «означати спільну роботу над розв'язанням будь-якої проблеми або над напрямом діяльності», проте «при цьому не треба ставати молодим активістом», оскільки «вона має на меті використання запропонованих можливостей, наприклад можливості вступу до клубу, щоб навчитися чомусь новому, або в групу, яку турбує певна проблема» [493].

Заслуговує на увагу класифікація рівнів участі молоді в соціальних проєктах, організаціях або спільнотах за моделлю «Сходинок участі»

Р. Харта [507], яка ілюструє різні рівні такої участі. Усього таких рівнів вісім, вони подаються з огляду на зменшення ступеня участі молоді:

8 – спільне прийняття рішення (проекти чи ідеї пропонуються молодими людьми, яких дорослі запрошують для участі в процесі ухвалення рішення як партнерів);

7 – проектом керують молоді люди (можуть запрошуватися дорослі, щоб забезпечити необхідну підтримку, але проєкт може бути виконаний і без їхнього втручання);

6 – ініціатива проєкту йде від дорослих, рішення приймаються спільно з молодими людьми (молодь запрошується як рівноправний партнер, щоб разом із дорослими приймати рішення й розподіляти обов'язки);

5 – з молоддю консультуються, її інформують (дорослі керують проєктами, молоді люди висловлюють поради та пропозиції, їх інформують, як такі пропозиції сприяють прийняттю остаточних рішень і досягненню мети);

4 – проєкт доручають молодим людям і повідомляють про його реалізацію (проектом керують дорослі, молодь запрошують для виконання певної ролі або завдання в його межах; вона є обізнаною щодо свого впливу в проєкті);

3 – символічне залучення – токенізм (між молодим людьми розподіляють ролі в межах проєкту, але вони жодним чином не впливають на прийняття рішень, створюється враження (навмисно чи ні), що молодь бере участь, але фактично не має можливості обирати, що робити та як);

2 – молоді люди як декорація (молодь необхідна для участі в проєкті, щоб представити себе як групу, вона не відіграє жодної вагомості ролі, крім присутності);

1 – маніпуляція (молодь запрошують взяти участь у проєкті, але вона аж ніяк не впливає на прийняття рішень і кінцевий результат (її присутність потрібна для досягнення інших цілей).

У контексті нашого дослідження розгляд вищенаведених рівнів участі молоді може бути корисним інструментом для екстраполяцій при розгляді рівня залученості молоді до різних проєктів та ініціатив, беручи до уваги, що рівень залучення молодих людей до громадського життя залежить від контексту, наявного досвіду тощо [503; 548].

Суттєвими, з огляду на українські реалії, є застороги щодо непродуманих або непідготовлених належно дій молоді особистості в процесах участі, що може призвести до репутаційних втрат, або завдати шкоди самим учасникам [521].

Водночас дослідники й практики вказують, що ефективна участь містить значний ціннісний потенціал для розвитку особистості, оскільки:

- збагачує досвід позитивних змін і зрушень як на особистісному, так і на груповому рівнях;
- допомагає спільноті почути молодих людей як соціально активну групу;
- спонукає молодь розвивати нові навички, використовувати нові вміння, покращувати результати своєї діяльності;
- допомагає розпізнати таланти та потенціал молодих людей, створює простір для застосування їхніх талантів і сильних сторін на користь всієї громади;
- спонукає молодь до відповідальності за вчинки та рішення;
- допомагає молодим громадянам зрозуміти, як діє демократія;
- стимулює нові підходи та ідеї при вирішенні місцевих і регіональних проблем.

Науковці наголошують на наявності певних бар'єрів і труднощів, що можуть бути спричинені загальною ситуацією в суспільстві, або виходити з прийнятих цінностей, політичних переконань, або культурних міркувань тощо. Дослідники різних аспектів проблеми та практики в цій галузі [494; 528; 531; 537] до причин можливої неучасті молоді в активній суспільній взаємодії відносять:

- різні цінності та звички молодих людей і дорослих;
- різні графіки життя молодих людей і дорослих;
- різні стилі спілкування;
- різні рівні й типи досвіду;
- брак навичок у молоді;
- відсутність досвіду ефективного залучення молоді;
- відмінні методи навчання дітей і молоді;
- місце молоді в соціальній ієрархії (у деяких культурах молоді люди традиційно мають дуже низький статус і незначний вплив);
- патерналізм щодо молодих людей з боку дорослих;
- недовіра між дорослими та молоддю;
- негативні стереотипи («всі молоді люди ...», «всі дорослі ...»), взаємні омани й упередження;
- відсутність методів і принципів у середині організацій, дружніх до молоді;
- переконання в тому, що нічого не зміниться, навіть за участі молодих людей;
- учасники не репрезентують молодь.

Досвід роботи тих організацій, які вже функціонують у таких суспільних середовищах, засвідчує існування ефективних способів подолання зазначених перешкод [502].

Модель, запропонована К. де Бекером та М. Янсом [511], вказує на те, що:

- основу для участі має становити проблематика суспільної участі (тема, напрям, завдання, безпосередньо пов'язані з повсякденним життям молодих людей і містять для них певний інтерес);
- участь повинна ґрунтуватися на можливостях (участь в суспільному житті вимагає від молоді певних знань, умінь і навичок);

– проекти й ініціативи суспільної участі молоді повинні відповідати їхнім можливостям та гарантувати отримання відповідних умінь і навичок, які наразі в них відсутні;

– участь має базуватися на «зв'язку та поєднанні із суспільством, групами, громадами, ідеями, рухами» [511, с. 5].

Для розгляду параметрів ціннісної сфери майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті нашого дослідження актуальною є п'ятиступенева модель участі Г. Шиєра [492] (див. табл. 3.1), яка базується на співвідношенні рівня відкритості, можливостей і зобов'язань учасників активної діяльності.

Таблиця 3.1

Модель участі за Г. Шиєром [492]

Рівні участі	Відкритість	Можливості	Зобов'язання
Рівень 5. Молоді люди розподіляють владу та відповідальність у процесі прийняття рішень.	Чи готові Ви розподілити деякі зі своїх дорослих повноважень з молодими людьми?	Чи існує процедура, що дозволяє молодим людям і дорослим розподіляти владу та відповідальність за прийняття рішень?	Чи є політичною вимогою те, що молоді люди та дорослі розподіляють владу й відповідальність за прийняття рішень?
Рівень 4. Молодь залучена до процесу прийняття рішень.	Чи готові Ви дозволити молоді приєднатися до процесу прийняття рішень?	Чи існує процедура, що дозволяє молодим людям долучитися до процесу прийняття рішень?	Чи є політичною вимогою те, що молодь має бути залучена до процесу прийняття рішень?
3-й рівень моделі є мінімальною практикою, необхідною для виконання вимог Конвенції ООН з прав дитини			
Рівень 3. До уваги беруться погляди молодих людей.	Чи готові Ви взяти до уваги погляди молодих людей?	Чи дозволяє процес прийняття рішень взяти до уваги погляди молодих людей?	Чи є політичною вимогою те, що погляди молодих людей мають бути врахованими у процесі прийняття рішень?
Рівень 2. Молоді люди підтримуються у вираженні своїх поглядів.	Чи готові Ви підтримати молодих людей у вираженні їхніх поглядів?	Чи маєте Ви низку ідей чи заходів, спрямованих на допомогу у вираженні їхніх поглядів?	Чи є політичною вимогою те, що молоді люди повинні мати підтримку у вираженні своїх поглядів?

Рівень 1. Погляди молоді враховуються	Чи готові ви враховувати погляди молоді?	Чи враховуєте Ви погляди молоді у Вашій роботі?	Чи є політичною вимогою врахування поглядів молоді?
---	--	---	--

Розгляд засад, викладених у Європейській Хартії про участь молоді в місцевому та регіональному житті [302], дозволяє віднести до основних принципів залучення молоді:

- доступність участі в суспільному житті незалежно від національності, релігії, досвіду тощо;
- добровільність (участь є не чимось примусовим, молоді люди мають право самі обирати, залучатися їм до якоїсь діяльності, чи ні, визначаючи на свій розсуд рівень та форму цієї участі);
- пов’язаність з реальними потребами молодих людей (важливим мотивуючим чинником для них є залучення у процес розв’язання питань, що їх безпосередньо стосуються: досягнення певних позитивних змін, пошук подолання проблем, здобуття нових навичок і вмій, розвиток інтересів).

До найбільш уживаних і загальноприйнятних в сучасному європейському суспільстві форм участі молоді належать:

- волонтерська робота;
- участь у різних формах неформальної освіти;
- навчання «рівний – рівному»: залучення молодих людей до навчання їхніх однолітків (наприклад, до програми здорового способу життя, освітніх кампаній тощо);
- активна участь та виконання обов’язків в організації / клубі;
- молодіжні ради, парламенти, форуми, комітети й інші структури як традиційний спосіб участі в ухваленні рішень у межах міжнародних, національних, регіональних або місцевих влад, шкіл, клубів, неурядових організацій тощо;

– системи спільного управління, що вже існують у деяких установах, рішення в яких приймаються спільно з представниками молоді, молодіжних організацій і влади;

– консультації, що використовуються в процесі прийняття рішення, щоб висловити своє занепокоєння з приводу тієї чи іншої проблеми, внести пропозиції щодо її розв'язання;

– різні рівні участі молодих людей у проєктах і заходах (як організованих, так і неорганізованих);

– різномірні кампанії;

– членство в політичних партіях, спілках, групах інтересів;

– участь у виборах (право голосувати та бути обраним).

Однак до сьогодні не існує чіткого визначення того, що мається на увазі під такими формами участі, але різні джерела наводять такі приклади:

– створення мереж «рівний – рівному»;

– форуми для обговорення;

– підпис петицій;

– участь у так званих «нових соціальних рухах»;

– групи підтримки;

– демонстрації;

– міжнародні зустрічі;

– використання інтернету для збору інформації, висловлення думки та впливу на прийняття рішення.

Аналіз досліджень свідчить, що в контексті завдань сталого суспільного розвитку освіта розглядається як засіб цілісного впливу на виховання особистості, а її спрямування та рівень відображає якісний розвиток людської спільноти, можливостей для її діяльності, соціальної взаємодії, взаєморозуміння. На підставі цього виокремлюються різні види умов для розвитку особистості:

– зовнішні (матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, організаційно-управлінські, освітні), що переважно відтворюють умови навколишнього середовища;

– внутрішні (потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, що характеризують спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального й емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров'я), які постають основним джерелом розвитку [302, с. 167].

Різноманітні види та форми соціально спрямованої діяльності майбутніх фахівців, що набули поширення як в освітянському середовищі, так і поза його межами, достатньо чітко характеризують ступінь розвиненості їхніх соціалізаційних навичок та соціальної активності, зокрема навичок соціальної участі як одного з важливих компонентів життєдіяльності сучасної людини. Розглянуті види активної участі молоді у суспільному житті свідчать, що їх підґрунтям є певні соціальні дії, зокрема опосередковано або безпосередньо пов'язані з потребою подолання в цьому процесі бар'єрів соціокультурного життя. Разом із цим результати дослідження проблеми подолання бар'єрів соціокультурного життя вказують на складну багатофункціональну структуру й розгорнуту типологію причин їхнього виникнення та складність подолання.

Майбутні фахівці соціономічних професій як провідні суб'єкти такої діяльності насамперед мають бути спроможними:

– активно залучати власні внутрішні ресурси (знання, вміння, досвід, здібності, творчий потенціал, особистісні якості, здатність переконувати) з метою розробки ефективних засобів впливу на мотиваційно-ціннісну, світоглядну та діяльнісну спрямованість різних соціальних груп;

– оптимально використовувати ресурси (засоби, прийоми, методи виховання, технології соціально-педагогічної діяльності);

– розглядати процес участі в суспільній взаємодії як засіб виховання та розвитку особистості, груп, забезпечення їхнього сходження до

гуманістичних цінностей, усвідомлення значущості навколишнього світу, інших людей, взаємодопомоги й солідарності, свідомого вибору позитивних стратегій життєдіяльності;

– реалізовувати широкомасштабну роботу, що потребує залучення значного спектра інформаційних ресурсів, добору змісту, який ефективно впливав би на свідомість, переконання, волю представників різних соціальних груп.

Вищенаведене обґрунтовує необхідність виявлення особистісних мотивів та рівня самоусвідомлення особистістю власних станів, дій, властивостей впливу цих дій у контекстах її соціальних зв'язків задля успішної розробки моделі педагогічного супроводу розвитку соціальної активності фахівця соціономічної професії, зокрема проблематики участі в просоціальній діяльності як закономірної форми й етапів розвитку особистісної активності.

Зазначимо, що суспільна зацікавленість у цілеспрямованому формуванні соціально-професійної активності й ініціативи особистості майбутнього фахівця соціономічної професії ґрунтується на очевидній залежності від успішного результату навчання та ефективного переходу до професійної діяльності. З огляду на різноманіття матеріалів досліджень, активність особистості вивчається в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот, волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання тощо, засвідчуючи значення успішного й активного впровадження фахівцем соціономічної професії тих суспільних цінностей та ідеалів, що власне і визначають соціальну значущість його діяльності.

Оскільки підготовка здобувачів соціономічних спеціальностей до професійної діяльності означає підготовку до певних дій, в яких професійні компетентності усвідомлено використовуються фахівцем з метою надання фізичної, соціальної та психологічної допомоги для поліпшення якості

життєдіяльності інших людей, то розвиток соціальної активності є першочерговим завданням педагогічної науки й практики.

Таким чином, проведений аналіз освітніх впливів на процес розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, як структурованої системи підготовки до реалізації професійних компетентностей, дозволяє виявити перспективні стратегії й тактики педагогічного «прочитання» змісту та мотиваційних чинників розвитку цієї активності, зокрема участі в конкретних видах соціально значущої діяльності.

Актуальним для освітньої галузі є виявлення особистісних мотивів та рівня самоусвідомлення майбутнім фахівцем соціономічної професії власних станів, дій, властивостей впливу цих дій у контекстах її соціальних зв'язків, що має велике значення для успішної розробки моделі педагогічного супроводу професійного розвитку фахівця.

Аналіз наукових публікацій, присвячених підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності [103; 121; 152; 166; 315], засвідчив, що в низці соціогуманітарних, педагогічних і соціально-психологічних досліджень однією з предметних характеристик є рівень залучення індивіда до суспільно корисних практик. За цих умов одним із центральних елементів структури соціальної активності виступає соціальна участь.

Оскільки індивіди обирають ту чи іншу форму участі в суспільному житті за певних підстав, то іноді вона недостатньо відповідає стандартам формальних інституцій, установ і процесів управління. Відповідно до обраних концепцій соціальної участі дослідники вивчають як власне організації, так і чинники, що впливають на ці процеси: свідомість, відповідальність, зобов'язання, відданість, ідентифікація тощо.

Зазначені контексти розвитку та реалізації соціальної участі вимагають ретельнішого вивчення рольових відносин, у яких індивід встановлює різноманітні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем. Водночас значні розбіжності щодо тлумачення цього поняття в різноманітних наукових

джерелах зумовлюють необхідність більш детального методологічного обґрунтування й уточнення засад його використання при дослідженні процесу педагогічного супроводу розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій.

Нині у зарубіжній науковій літературі проблеми участі, зокрема громадянської (Civic, Citizen Participation), громадської (Public Participation), соціальної (Social Participation), розглядаються в межах різних підходів: соціологічного, соціально-психологічного, поведінкового, політологічного, правового, економічного, педагогічного тощо.

Проблематика участі вивчається в контексті теорій, спрямованих на дослідження розвитку спільнот (громад), волонтерства, соціального капіталу, соціальних мереж, соціальних рухів, громадянського суспільства, демократії, якості державних послуг, соціології повсякденності, етики споживання та ін.

У широкому розумінні участь тлумачиться як «ситуативна практика», що реалізується в межах певного територіального та соціального простору з властивими політичними, соціальними, культурними й історичними особливостями [489, с. 50]. Умовою її виникнення є суспільний інтерес. Тому тезаурусами суспільних дисциплін допоміжного спрямування це поняття використовується в різних контекстах: від опіки різних категорій соціально депривованих громадян до характеристик суспільних відносин (сприяння зростанню соціальної активності в спільнотах; реалізація соціально значущих програм тощо). В англійській мові використовується три самостійних терміни для визначення розглянутих нами видів участі: civic, public, social participation. У вітчизняній науковій практиці визначальним є контекст, у якому вони вживаються.

Аналіз зарубіжних джерел дає змогу стверджувати, що поняття «громадянська участь» використовувалося переважно в працях, присвячених розбудові громадянського суспільства та в політології. Громадська участь – у соціокультурних контекстах: в аналізі різноманітних форм розв'язання багатьох суспільних проблем, екологічних, освітянських, професійних і

етнокультурних спільнот [32, с. 17–18]. Відповідно поняття «соціальна участь» здебільшого застосовується в контексті вивчення проблем громад, благодійності і процесів інституціоналізації громадських ініціатив. Одночасно в практиці використання цих термінів спостерігається тенденція до уніфікації, оскільки очевидно видається проблемність ізольованого аналізу різноплановості складних об'єктів і досліджуваних систем [520; 550, с. 76].

Як змістовий елемент соціальної активності науковцями розглядаються різні форми участі волевиявлення, практичних дій індивіда або соціальної групи в певній колективній діяльності для досягнення соціально значущого результату, при цьому суб'єктами участі можуть бути окремі представники соціуму, групи, суспільні об'єднання, товариства, організації [131].

У науковому обігу існує класифікація соціальної участі за позитивними результатами, до яких належить: соціальна інтеграція спільноти [483]; загальноприйнятні соціальні норми та положення, що регулюють взаємодію між суб'єктами суспільного життя, позитивно впливають на процеси формування довіри, почуття ідентичності, етнічного капіталу, зв'язків поколінь [484]; що закладають і підтримують суспільні норми здорового життя [488; 491; 509; 532]; сприяють формуванню міцних соціальних зв'язків [543]; забезпеченню належної соціальної підтримки [552]; приросту соціального капіталу тощо [545].

Негативні за наслідками форми соціальної участі класифікуються відповідно до різноманітних деструктивних проявів соціальних деформацій і соціального відчуження [526].

Близьким за змістом до поняття «громадська участь» є «суспільна участь». Із позицій окремих дослідників суспільна участь охоплює діяльність некомерційних громадських організацій, або організацій «третього сектора». У зарубіжній літературі це поняття застосовується в контексті аналізу методів участі громадськості в розв'язанні окремих соціальних проблем, зокрема екологічних, а громадська участь позначає переважно взаємодію

громадян та органів державної влади (відомств, урядових інституцій), заходи, що сприяють прозорості процесів і механізмів підготовки прийняття суспільно значущих рішень, інформуванню громадськості щодо впроваджуваних проєктів, планів, програм, пріоритетів політики, належному суспільному контролю, ефективному зворотному зв'язку можновладців і зацікавлених громадян, публічності ініціатив у використанні ресурсів та розробці альтернативних стратегій розвитку чи управління інформацією, яка стосується прийняття відповідного рішення [536].

Подібна широта інтерпретації змістового навантаження поняття «участь» зумовлює якісну різноманітність її видів:

- за сферами докладання цілеспрямованих зусиль: політична, громадянська, громадська, суспільно корисна тощо;
- за рівнем структурованості: структурована / неструктурована, інституційна / неінституційна, неформальна / формальна;
- за ступенем залучення суб'єктів до процесу участі: пасивна / активна, індивідуальна / колективна; разова / постійна (поточна);
- за спрямованістю: вертикальна (спрямована на залучення громадян до процесу соціального управління) / горизонтальна (спрямована на колективну діяльність у межах асоціації або спільноти);
- за ставленням до соціальних змін: спрямована на опір соціальним змінам / стимулююча зміни;
- за мотивацією: спрямована на задоволення власних інтересів і потреб / альтруїстична; безкоштовна / оплачувана;
- за обраною стратегією: за наслідками / запобіжна (застережна).

Дещо відмінним від наведеного нам видається підхід до видів і форм участі в політичному та соціальному житті, що використовується для моніторингу політичних і соціальних процесів у програмах Європейського соціального обстеження, де до розгляду беруться наступні види участі:

1) традиційна (загальноприйнята) політична участь: голосування; участь у політичних кампаніях; звернення до політичних і державних посадових осіб; вступ до організацій; робота або передача коштів на потреби політичних організацій; вияв інтересу до політики; обговорення політики;

2) нетрадиційна (протестна) політична поведінка: законні демонстрації, підписання петицій, бойкот заходів, товарів тощо; свідома відмова від купівлі певних продуктів з політичних, етичних, екологічних міркувань тощо;

3) участь у діяльності громадських об'єднань: членство, сприяння без членства, передача коштів і добровільна робота в об'єднанні;

4) неформальна громадська участь: різні форми індивідуальної та групової участі в суспільному житті поза організаціями й асоціаціями;

5) неформальна допомога – різноманітні форми активної індивідуальної та групової допомоги іншим поза соціальними й благодійними об'єднаннями [520].

Отже, активна громадянська та громадська участь сприяє поширенню соціальної справедливості, ефективності державних і громадських послуг, розвитку демократичного суспільства та вихованню в молоді активної життєвої й громадянської позиції.

Зазвичай це вимагає цілеспрямованої діяльності й активного залучення індивідів, груп у процес громадянської та політичної участі. На відміну від громадської, соціальна участь презентує колективну діяльність людей, активність здійснювану ними в межах повсякденного життя та спрямовану на задоволення суспільного інтересу.

Таким чином, соціальна участь особистості в тих чи інших видах діяльності відтворює процеси соціального асоціювання індивідів як у формальних, так і неформальних контекстах, залучення їх до неформальних груп або до участі в культурній, дозвіллевій і соціальній діяльності асоціацій та груп [14, с. 12–13].

3.3. Соціальна активність у методології розвитку соціально компетентної поведінки майбутніх фахівців

Чинники ціннісного опосередкування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, поглиблення і деталізації класичних підходів до вивчення й практичних досліджень зв'язку розвитку соціальної активності та соціальної компетентності здобувачів як особистісних компонентів соціалізації людини в контекстах сучасних видозмін освітніх середовищ розглянуті й проаналізовані у працях Р. Кеттела [487], Д. Макклеланда [530], Дж. Равена [540], У. Канінга [514] та багатьох інших науковців. Ці підходи сьогодні значно збагачені новітніми міждисциплінарними дискурсами наукових досліджень, у яких констатується більш широке використання інформаційно-технологічного контролю в координатах соціально-інформаційного поля процесів соціалізації фахівців, де неодмінно здійснюються взаємовпливи, взаємопроникнення, діалог цінностей або їх конфронтація.

Поширення компетентнісного підходу до розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців надає змогу розглянути соціальну поведінку професіоналів в умовах формування нових моделей професіоналізму, коли соціальні компетентності стають об'єктом соціального конструювання з боку професійних груп, що вимагає розуміння цих процесів і розробки моделі аналізу побудови стратегій соціальної поведінки професійних груп та її апробації. Наголосимо і на актуальності урахування в розробці моделі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, підходів до вивчення соціально-професійної компетентності фахівців зарубіжними дослідниками [165; 167], в яких освітньо-соціологічний дискурс суб'єкт-суб'єктних взаємодій індивідів є визначальним при виборі параметрів характеристик практичного ефекту виникнення «соціально-компетентних стосунків» здобувачів як нової суб'єктивної реальності, що певним чином є формою знаходження індивідом балансу соціальної довіри,

доповнюючи інституційне регулювання різних соціалізаційних аспектів [1, с. 32].

Тому підхід до вирішення цього завдання через розвиток соціальних компетентностей індивіда не тільки розширює межі й поглиблює рівень інтегрованості навичок, а й конкретизує специфіку «соціальності», притаманної тій чи іншій фаховій компетентності з ускладненням і поглибленням знань, які забезпечують успішну діяльність фахівця.

Результати аналізу наукових і методичних джерел щодо досліджуваного феномена соціальної компетентності, його змістового наповнення, особливостей прояву та застосування ціннісної основи дають підстави стверджувати, що ключовими поняттями для його визначення є «здатність», «спроможність», «готовність», а також такі ознаки, як активна успішна взаємодія та виконання соціальних ролей [225], що передбачає ефективність реагування особистості й досягнення нею реальних цілей в певному соціальному контексті з використання відповідних для цього методів [540]. Оскільки стають важливими для розгляду параметри відповідності / невідповідності активності зовнішнім соціальним критеріям і соціально-економічним обмеженням, то аналіз спектра соціально значущої діяльності людини повинен ґрунтуватись у практичних дослідженнях на уніфікованих методиках вимірів і показниках соціальної активності як показника якості соціальних взаємодій [538], незалежних від різноманіття конкретних умов [523].

У контексті розгляду розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій також зазначимо, що, обґрунтовуючи перспективи вивчення соціально затребуваних якостей, які виявляються через різноманітні комунікації та взаємодію або свідчать про соціальний предмет спрямування, дослідники соціальної компетентності наголошують на потребі комплексного підходу. Цей підхід передбачає розгляд процесів засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють розглядати рівень набутої соціальної компетентності не лише з

використанням практичного показника досягнення певного рівня соціалізації, а і якісного маркера потенціалу діяльнiсних практик майбутнiх членiв професiйної спiльноти.

На пiдставi зазначеного вище виникає можливiсть для залучення до розв'язання завдання створення моделi розвитку соцiальної активностi аналізу регулятивних механiзмiв досягнення ефективного зворотного зв'язку активностi iндивiда та суспiльних запитiв через призму категорiї соцiальної компетентностi особистостi фахiвця.

У сучасних дослідженнях розвитку соціальної компетентності спостерігаються дуже різні підходи: розгляд проблеми соціальної взаємодії зосереджується на аспектах забезпечення власних інтересів особистості [508], її соціальної адаптації, здатності до інтеграції в суспільство й усвідомлення суспільних норм і цінностей [513]. Відповідно до тверджень У. Канінга більшість використовуваних у сучасних дослідженнях моделей виявлення соціальних компетентностей ґрунтується на засадах психології комунікації [542], моделюючи генезис соціально компетентної поведінки як раціонального процесу, що відбувається за циклом управління [508], або регуляції iндивiдом своєї поведiнки шляхом порiвняння бажаного (цiльового) стану з реальним (поточним) станом [512]. Зважаючи на той факт, що бiльшiстю практичних досліджень не розрiзняється компетентнiсть як потенцiал i як поведiнка i це ускладнює її розгляд як постiйного атрибуту [515] соцiальної компетентностi в iндивiдуальних структурах параметрiв-цiнностей, що стосуються рiзних компетенцiй, викладених У. Канiнгом в працi «iнвентаризацiя зворотного зв'язку для початкової орієнтацiї, пов'язаної з роботою для здобувачiв» [517], базовою для педагогiчно-освiтнiх iнтерпретацiй процесу вивчення чинникiв розвитку соцiальної активностi майбутнiх фахiвцiв соцiономiчних професiй обрана модель дослідження вченого [516]. Провiдна iдея цiєї моделi полягає в розрiзненнi процесiв розвитку та формування соцiально компетентної поведiнки на основi аналізу ситуацiї та вибору вiдповiдних процедур поведiнки в процесах моделювання

поетапної структури дослідження з урахуванням наступних аспектів:

- ситуації щодо мотивації індивіда в досягненні власних цілей у контексті специфіки вимог соціального характеру;

- варіантів поведінки індивіда щодо вибору альтернативних рішень та їх використання в певній специфічній ситуації в контексті власного цілепокладання й вимог соціального середовища;

- реалізації передбачуваної поведінки шляхом використання набутих і розвинених навичок;

- здатності до самооцінки в діях, що призводять до зміни ситуації в контексті завдання досягнення власних цілей та соціальних вимог, здатності до ініціювання нового циклу поведінки [513].

Такий підхід дозволяє проводити порівняння визначальних атрибутів рівня розвитку соціальної активності в контексті розрізнення проявів загальних і специфічних соціальних компетентностей з урахуванням специфіки ситуацій [522]. Тобто, з одного боку, мова йде про дослідження умов прояву активності як реалізації певних здібностей особистості майбутнього фахівця, насамперед когнітивних і мотиваційних, які тією чи іншою мірою усвідомлюються їх носієм у різних контекстах взаємодії з соціальним середовищем, а з іншого – уможлиблюється використання показників розвитку їх значущих соціальних навичок на певному етапі навчання, адже саме певні операційні компетентності, набуті в системі фахової освіти, укладають основу результативної взаємодії в суспільному середовищі та накладають певні обмеження цієї діяльності внутрішньо вибудованими, фіксованими позиціями. Цей аспект вказує на багатомірність розгляду соціальної активності здобувачів соціономічних професій як процесу реалізації розвинутих функцій соціальної компетентності, що набуваються в процесі професійного навчання і пов'язуються з адресуванням вимог соціального характеру відповідно до галузевих нормативів професійної комунікації фахівців.

Отже, на рівні концептуального підходу важливо, що соціальна активність особистості майбутнього фахівця соціономічних професій береться науковцями до розгляду як результуюча в застосуванні розвинутих соціальних навичок, які визначають рівень продуктивності активної та соціально компетентної поведінки особистості за умов:

- розуміння сфери докладання зусиль і шляхів самореалізації в результаті зусиль з усвідомлення досвіду особистого ставлення до власного життєвого шляху та його самосприйняття;

- пріоритету активного особистого життєвого досвіду над формальними соціальними вимогами;

- системного педагогічного впливу на досягнення індивідуального бачення особистістю шляхів соціального саморозвитку.

Очевидно, що соціономічний характер діяльності зумовлює соціальний зміст здатності індивіда до активної участі в соціальному житті, є об'єктивною характеристикою, оскільки кожен її вияв у будь-якій сфері має соціальний характер і постає тією рисою, що характеризує соціальну типовість особистості [80, с. 79].

Важливим для розгляду соціальної активності майбутнього фахівця як продукту впливу соціально-компетентісного навчання є соціологічна інтерпретація ключових позицій суб'єктного підходу через такі атрибутивні характеристики, як «активність / пасивність» та «відповідальність / безвідповідальність» проявів дій індивіда, визначених за показниками рівня готовності людини до участі в соціально значущих асоціативних зв'язках і взаємодіях з іншими людьми [501].

Аналіз результатів наведених вище соціологічних і соціально-психологічних підходів до дослідження соціальної компетентності в суб'єктних ракурсах дає змогу стверджувати наступне:

- розвиток соціальної активності майбутнього фахівця ґрунтується на суб'єктивних потребах особистості та різного рівня зв'язках з соціальним середовищем;

– соціально змістовні характеристики зв'язку особистості майбутнього фахівця та соціального середовища визначаються характером соціальних комунікацій, що містять ознаки професійно-надситуативної активності й настанов, під час яких особистість актуалізує для себе ті чи інші фрагменти соціальної дійсності як частину особистісної ціннісної системи;

– розвиток соціальної активності залежить від ставлення особистості до себе як до компетентного суб'єкта соціальних відносин, її вмотивованості до діяльності з виявлення значущих зв'язків із соціумом та подальшої продуктивної соціальної самоідентифікації;

– освітні впливи на розвиток соціальної активності майбутнього фахівця змістовно опосередковуються характеристиками соціальної компетентності особистості, варіюються продуктивністю саморозвитку особистості в умовах власної соціальної дійсності, рівнем її практичних умінь в інтерпретації життєво важливих ситуацій, вчинків і засобів управління ними, розвитком уявлень суб'єкта діяльності (носія компетентності) про способи й засоби формування власної професійно-соціальної ідентичності;

– час навчання майбутнього фахівця є періодом переходу з позиції об'єкта впливу на позицію повноцінного активного суб'єкта суспільного розвитку;

– усвідомлення потреби видозміни смислових утворень особистості в процесі навчання внаслідок позитивної динаміки й змістовності соціальних комунікацій є основним освітнім чинником виховання активних соціальних форм розвитку;

– усвідомлення майбутнім фахівцем системи взаємин із соціумом і структурами соціальних цінностей стає елементом саморозвитку особистості та чинником коригування рівня залученості особистості фахівця до активної участі в різноманітних видах соціально значущої діяльності;

– певний рівень інтегрованості показників соціальної компетентності майбутніх фахівців є необхідною умовою для розвитку успішної соціальної

активності в майбутньому, що передбачає засвоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, які блокують можливість конфлікту з соціальним середовищем;

Таким чином, соціально компетентна поведінка фахівця, набута в процесі освоєння та практик реалізації в просоціальній діяльності, стає міжсуб'єктною функцією, яка на індивідуальному та груповому рівнях є засобом забезпечення важливої соціальної функції передбачуваної поведінки шляхом вироблення певних зразків, моделей для регулювання відносин у соціумі. Звідси випливає потреба розгляду передбачуваності та прийнятності соціально компетентної поведінки й через позитивне змістове сприйняття мотивів та дій соціальної поведінки іншої людини. Оскільки мова йде про суб'єкта-особистість, то для реалізації цього принципу необхідний дуже високий рівень розвитку ініціативності до такого прояву. Найважливіша особливість ініціативи суб'єкта в цьому випадку полягає в тому, що вона повинна виникати за власним бажанням суб'єкта діяльності. Умовою ж її виникнення є наявність у суб'єкта власної системи спеціальних знань, відмінних від загальних повсякденних знань, що їх надає більшість традиційних освітніх програм. Ця система набувається майбутнім фахівцем упродовж практик реалізації соціально значущих інтересів і цілей.

Так чи інакше стосовно підходів до моделювання розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій необхідним є виявлення тих аспектів розгляду, що надають змогу відрефлексувати відповідність / невідповідність певних його дій принципіві віднайдення оптимальної форми розвитку просоціальної налаштованості майбутнього фахівця на підпорядкування власної поведінки моральним вимогам в контексті соціальних цілепокладань. Тому розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в ролі носіїв соціальної компетентності в межах окресленої концепції варто розглядати не лише спираючись на власну усталену рольову самоідентифікацію в соціальних практиках, а й у ракурсі тих технологій, в яких вони реалізуються і за

допомогою яких піддаються трансформації, а саме: конструювання (засіб переформатування впливів на ті чи інші потреби, виклики й девіації усталених соціальних конструктів через залучення відповідних знань і навичок) і спрощення (засіб вироблення механізмів і способів адаптації індивідів та груп до різноманіття соціально орієнтованих взаємодій) [431].

Оскільки феномен соціальної активності належить до категорії узагальнених, інтегральних психологічних феноменів життя сучасного індивіда, то значний практичний інтерес для виокремлення педагогічних аспектів розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій становлять результати досліджень динаміки і тенденцій, впливів суб'єктних факторів і ціннісних орієнтацій, установок і життєвих планів на розвиток соціальної активності молоді [435]. В них виявляються як тенденції інтересу до громадської активності й орієнтації на власні сили, так і тривожні тенденції морального релятивізму, зумовлені взаємопроникненням внутрішньоособистісних і зовнішньосередовищних компонентів розвитку, що означає наявність об'єднуючих, узгоджувальних засад їх розвитку у вигляді певних нових інтеграційних ознак [100].

Ґрунтуючись на аналізі науково-теоретичних та емпіричних досліджень розвитку соціально значущих якостей і характеристик особистості майбутнього фахівця, вчені виокремлюють такі проблемні позиції:

- існують значні розбіжності в рівні об'єктних і суб'єктних досліджень закономірностей розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій у соціально-культурному й освітньому просторі в сучасних умовах;

- недостатньо сповна беруться до розгляду суспільно-трансформаційні видозміни структури ціннісно-мотиваційних компонентів розвитку соціальної компетентності особистості майбутнього фахівця соціономічної професії;

- кваліфікований супровід процесу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у контекстах компетентнісно-

орієнтованої освіти потребує більш широкого використання потенціалу системи освіти в цьому процесі [17].

Констатуємо, що певний потенціал для обґрунтування параметрів дослідження соціальної активності містять застосовувані в соціологічних розвідках якісні маркери показників розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій як суб'єктів соціальної активності (Здатність, Готовність, Відповідальність) [104] (рис. 3.2) та маркери форм реалізації соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій (рис. 3.3).



Рис. 3.2. Якісні маркери розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців.



Рис. 3.3. Маркери форм реалізації соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Екстраполяції змістових характеристик маркерів рівня розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій як суб'єктів соціальної активності і маркерів рівня реалізації соціальної активності засвідчують інтеграційний потенціал їх поєднання у формах «організації соціального знання», форми «організації комунікативних

навичок», форми «соціальної протидії незнанням», виокремлених Т. Куртцом [523] уже як функцій соціальної активності фахівців соціономічних професій (рис. 3.4), та перспективу використання їх функціонального зв'язку з виявленими У. Канінгом операційними параметрами актуальних соціальних компетентностей (рис. 3.6).



Рис. 3.4. Функції соціальної активності фахівців соціономічних професій.

Отже, ґрунтуючись на розглянутих нами системотвірних чинниках змістових складників категорії просоціальної спрямованості, які виявляються у структурній моделі просоціальної спрямованості особистості [78, с. 123; 179; 428; 439] та враховуючи, що їх сукупність задається динамічними смисловими системами й утворює «у своїй єдності та головній своїй сутності властиву людині ціннісну спрямованість особистості» [64], можемо констатувати закономірність потреби розгляду соціальної активності в освітньому комунікаційному середовищі і як результату інтеріоризації еволюційних форм соціальної структурності й обміну між структурними елементами освітнього простору становлення фахівця, і як цілісного феномена [433, с. 35].

Це означає, що структура значущих компонент соціальної активності особистості в контексті соціальної взаємодії (рис. 3.1), на взаємозв'язках яких ґрунтуються принципи та механізми моделювання розвитку просоціальної активності, зумовлює певну процесуальну єдність на рівні визначення складників моделі педагогічного впливу на формування суб'єктності здобувачів (рис 3.7).

Тобто, якщо стосовно активності соціальна компетентність як вимога

дотримання соціальних норм виконує і функцію певного обмеження в характері дій, то щодо продуктивності рефлексії соціальних чинників професійного саморозвитку майбутнього фахівця соціономічної професії вона ж є необхідною умовою.

У зв'язку з цим важливо якомога детальніше визначитися у виборі системи методів і засобів розвитку тих якостей студентства, яка б гармонійно поєднувалася з інтересами групи, професійного соціуму та громадянського суспільства загалом.



Рис. 3.5. Структурно-функціональні компоненти соціальної компетентності.

З огляду на аналіз компонентів соціальної компетентності (рис. 3.5), важливим для нас є те, що основу значущих параметрів вимірювання актуальних соціальних компетентностей представників соціономічних професій (на прикладі компетентнісного розвитку педагогів) за У. Канінгом становлять:

- просоціальність – здатність активно долучатися до розв'язання чужих проблем, розуміти поведінку, цінності, ситуативні обставини, а також

досягати високого рівня взаємодії з іншими людьми з метою інтеграційного та соціального співробітництва;

- готовність до навчання інших – готовність навчати, а також підтримувати розвиток здобувачів знань та освіти на необхідному суспільному рівні з метою досягнення ними індивідуального почуття відповідальності;

- готовність до співпраці – готовність до співробітництва з іншими та здатність до його здійснення;

- сприйняття складності – здатність до спостереження за міжособистісними відносинами та внутрішньоособистісними ціннісно-мотиваційними чинниками поведінки людей та виявлення структурно різноманітних взаємозв'язків, вміння використовувати цю інформацію для прогнозування та запобігання конфліктів;

- інноваційна мотивація – мотивація для перевірки нових можливостей або можливостей діяти та формувати умови сприяння продуктивності взаємодії, зокрема готовність сприймати пропозиції інших;

- здатність до праці під тиском різноманітних обставин – здатність працювати постійно і стабільно, одночасно розв'язувати різноманітні завдання відповідно до вимог без суб'єктивних проявів і реакції на зовнішній тиск;

- впевненість у собі – належний ступінь довіри до власних можливостей для успішних результатів діяльності й адекватної самооцінки щодо досягнутого;

- організаційні вміння – здатність належним чином структурувати, розвивати й організовувати повсякденне життя;

- здатність до самовираження – здатність звернути на себе увагу інших і презентувати себе як відкрити, спонтанну та цікаву іншим особистість зі швидкою реакцією на них, без ігнорування власної точки зору;

- асертивність – здатність відстоювати власні погляди й інтереси попри супротив і протидію, без посягань на соціальне визнання інших стосовно

їхньої поведінки, а також такі ознаки, як: успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій у процесі міжособистісних колізій, виконання соціальних ролей, соціум, середовище, спрямування на розвиток соціальної активності фахівця.



Рис. 3.6. Операційні параметри актуальних соціальних компетентностей (за У. Канінгом).

Аналіз досліджень структурно-функційних компонентів соціальної компетентності майбутніх фахівців на рівні особистості дає змогу віднести до найпоширеніших наступні:

- соціальна спрямованість рефлексії, здатність до прогнозування соціальних результатів своєї поведінки, своєї активності (наслідків своїх дій);
- просоціальна мотивація активності; спеціальні знання, вміння, навички (інші регулятори), що забезпечують продуктивне включення в середовище;
- здатність протистояти тиску середовища, самостійно розв'язувати проблеми;

– усвідомлення мотивів поведінки, вчинків, аргументована самостійність особистості, її здатність чинити опір різним ризикам і загрозам власному розвитку;

– вираженість просоціальної мотивації й ініціативності в позитивній комунікативності.

Таким чином, «соціальне» та «професійне» поєднуються в особистості фахівця, з одного боку, а з іншого – особистостям майбутніх професіоналів на ранніх стадіях професіоналізації притаманне певне поєднання через цінності як специфічну форму цілісності. Діяльність в обсягах таких різних форм внутрішньої та зовнішньої цілісності спонукає їх до поєднання між собою результатами діяльності, настановами, найрізноманітнішими формами відмінностей. Засобом поєднання є групові норми, нові інтеграційні властивості, які збагачують внутрішнє середовище групи та її членів, за відсутності яких інтеграція різнопланових і різнорідних компонентів часто виявляється неможливою [17].

Навіть суто формальна констатація і виокремлення широкого переліку соціальних компетенцій фахівця у процесі навчання та навчальної практики стає певною проблемою, що засвідчує потребу більш змістовного, детального визначення необхідних і достатніх умов для їх формування, як і потребу визначити критерії оцінювання успішності при реалізації набутих особистістю навичок у самостійній професійній діяльності.

Тому акцентується інтегративність цієї категорії в межах компетентнісного підходу, яка охоплює знання, уміння, навички, особистісні риси, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій; виражає сформовану засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні та специфічні проблеми в ролі фахівців, і в суспільному житті в ролі громадян.

Більшість дослідників наполягають на головному, делегованому нормативними джерелами визначенні «соціальної» властивості поняття «компетентність» як компетентності особистості щодо життя і широкого

кола соціальних взаємодій. Це стосується насамперед того факту, що «соціальне» у професійній компетентності фахівців, чия діяльність орієнтована на роботу з іншою людиною, є початковою сутнісною ознакою змісту такої діяльності, а фахова компетенція, у цьому випадку, визначається в ракурсі співвідношення понять «соціальна компетентність» і «професійна компетентність», де є соціально орієнтованою характеристикою. Більшість таких моделей реалізуються через створення умов для формування у здобувачів досвіду пізнавальної діяльності, різних способів та досвіду практичної й творчої діяльності, а також ціннісного ставлення до дійсності в єдності його структурних компонентів: особистісного, ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного і рефлексивного.

Етап професійного навчання у становленні особистості майбутнього фахівця з необхідністю актуалізує таку соціалізаційну характеристику професіонала, як соціальна відповідальність особистості, що на певному етапі самостійної професійної діяльності стає особистісним чинником не лише дотримання норм корпоративної етики професійних співтовариств, а й норм вироблення соціальних стандартів громадянського суспільства.

З іншого боку, суспільно прийнятні показники рівня соціальної мотивації, відповідальності, цінності, довіри тощо впливають на розвиток того чи іншого (зокрема фахово-професійного) соціального середовища на соціально-компетентнісних засадах, істотно пов'язаних із загальним рівнем культури, знаннями, вміннями й навичками особистості.

Разом із тим ідеться про суб'єктність особистості, що розуміється як саморозвиток індивідом його власної психіки на основі потенційних можливостей в умовах, в яких інтеріндивідна взаємодія виявляється як інтерсуб'єктна, суб'єкт-суб'єктна, що потверджує правомірність застосування методології розвитку інтерсуб'єктної взаємодії в розвитку соціальної активності як механізму суб'єктності особистості, на що вказували у своїх дослідженнях В. Васютинський [85], С. Максименко [252], В. Татенко [397], А. Хараш [426].

Отже, набуття соціальної компетентності в процесі навчання і соціальних практик надає соціальній активності тих характеристик комунікацій і взаємодій між людьми, щодо яких факти «індивідуальної психіки» виявляються підпорядкованими та похідними. Адже кожен з учасників виявляє свою суб'єктність через причетність до створення надіндивідуального, інтеріндивідуального простору як нової реальності, що детермінує процес соціалізації індивіда.

Водночас взаємозв'язок соціальної активності як стану соціально компетентної особистості вказує на екстеріоризацію та інтеріоризацію тих нових структур, які утворюють соціально-психологічний міжіндивідуальний простір.

Тому розгляд соціальної активності у моделях розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця в процесі навчання та позанавчальної діяльності дозволяє визначити основні принципи:

1) принцип суб'єктності розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця соціономічних професій, що означає:

– розширення суб'єктних повноважень; можливість їхнього використання в соціально спрямованій діяльності, спілкуванні та відносинах;

– активну участь у суспільно орієнтованій життєдіяльності професійного співтовариства та громадських організацій для збагачення суб'єктного соціального досвіду;

– домінування міжсуб'єктного характеру взаємодії учасників процесу розвитку соціальних компетентностей майбутнього фахівця соціономічної професії;

– спрямування на актуалізацію діагностики й оцінки суб'єктного рівня розвитку соціальної компетентності майбутнього професіонала соціономічної галузі;

2) принцип інтеріоризації й екстеріоризації системи професійно-етичних норм і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціономічних

професій, які визначають активну поведінку особистості в соціальному просторі, зумовленому особливим чином організованою діяльністю:

- засвоєння системи професійно-етичних норм майбутніми фахівцями в процесі актуалізації їх суспільної ролі;

- соціально адекватне засвоєння соціальних ролей з метою добору й опанування системи професійно-етичних норм на внутрішньому (зумовленому розвитком самосвідомості особистості) та зовнішньому (через залучення до діяльності у соціальному просторі) рівнях;

- здійснення контролю та оцінки реальних результатів, що уможливають фіксацію поточних і кінцевих результатів засвоєння соціальних компетентностей у системі професійно-етичних норм;

3) принцип проектування, конструювання соціальних ролей майбутнього фахівця соціономічної професії:

- визначення індивідом змісту індивідуального соціального розвитку в процесі діалогічної взаємодії з соціальним середовищем;

- рефлексії соціальних аспектів власної діяльності у процесі навчання з метою налагодження, перевірки та використання виявлених соціальних зв'язків.

Зазначені вище педагогічні принципи реалізуються в педагогічній практиці з використанням освітніх технологій.

Відповідно усталеній в педагогічній науці класифікації до освітніх технологій включають педагогічні, соціально-виховні й інформаційно-комунікаційні. До освітніх технологій належать навчальні технології, виховні технології та технології управління.

ІКТ виконують роль наскрізних, оскільки є складовими інших груп технологій і використовуються також в управлінських процесах [464, с. 6].

У ЗВО найчастіше застосовуються інтерактивні, проектні, ігрові технології; технології кейсів (case-study), формування творчої особистості, проблемного навчання, розвитку критичного мислення, портфоліо тощо [187; 464, с. 23]. Інтерактивні технології характеризуються залученням всіх

здобувачів до організації та здійснення як індивідуальної, так і групової роботи. Проектна технологія переважно застосовується в певних ситуаціях, коли виникає потреба раціонально поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем, і поділяється на навчальні, соціальні та управлінські проекти [464, с. 45]. Технологія проблемного навчання передбачає організацію навчального процесу шляхом моделювання проблемних ситуацій та активізації здобувачів для їх вирішення у пошуковій діяльності. Технологія розвитку критичного мислення в контексті генези соціальної активності спрямовується на розвиток здатності до розв'язання як особистих, так і суспільних потреб. Технологія кейсів ґрунтується на методі ситуаційного аналізу, а навчальний матеріал засвоюється здобувачами в процесі активної діяльності з вирішення мікропроблем, передбачаючи ознайомлення з реальною ситуацією та пошук оптимального рішення під час групової дискусії [464, с. 71–72].

Оскільки розвиток соціальної активності – це педагогічно спрямований процес розвитку особистості в суспільстві, то соціально-педагогічні технології можна визначити як систему заходів і процес створення умов становлення і розвитку особистості в різних мікросоціумах соціального середовища. У педагогічній системі розвитку особистості використовується технологія особистісно орієнтованого розвитку, яку визначають як окрему технологію (І. Бех) або низку освітніх технологій, що сприяють розвитку суб'єктності й автономності особистості (технології соціально-педагогічних комплексів, позанавчального розвитку; встановлення зв'язків з громадськістю (PR-технології), трудового і професійного виховання й освіти; технології створення ситуації успіху [464, с. 83].

ІКТ – це освітні технології, які використовують спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно-, аудіо- та відеозаписи; комп'ютери, телекомунікаційні мережі) та забезпечують та підтримують інформаційні й комунікаційні процеси [187; 464, с. 146].

За результатами аналізу науково-педагогічних джерел [186; 187; 288;

296; 299; 308; 358; 363; 385; 396; 464] використання освітніх технологій, що ґрунтується на принципах системності, ефективності, оптимальності, алгоритмічності, діагностичності, відтворюваності, прогнозованості, ієрархічності, робимо висновок, що використання сучасних освітніх технологій, насамперед активних методів та інноваційних форм розвитку соціальної активності, дозволяє створити педагогічні умови для переведення отриманих знань у процесі професійного навчання в діяльнішу форму й підвищити мотивацію здобувачів до соціальної активності в інтересах служіння суспільству при збереженні гармонії між власними потребами й вимогами професійної спільноти.

Зазначений підхід до об'єкта дослідження створює можливість апробації й структурування багатьох попередніх напрацювань широкого кола українських і зарубіжних дослідників з метою імплементації методології досліджень процесу соціалізації особистості в процес розвитку соціальної активності фахівців, що на різних етапах професійної підготовки характеризуються різним рівнем просоціального спрямування та розвитку свідомості, суспільних інтересів, методів і засобів їх реалізації.

Отже, в межах нашого дослідження доцільним вважаємо застосування моделі розвитку соціальної компетентності [104], що ґрунтується на запропонованому У. Канінгом визначенні «соціально компетентної поведінки» як «поведінки людини, що робить свій внесок у конкретну ситуацію для досягнення власних цілей, водночас зберігаючи соціальну прийнятність поведінки особистості» [514] для виявлення значущих компонент структури соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій через наступні процедури:

а) виявлення репрезентативних ознак потреби в соціальній активності в громадянській, трудовій, культурній, побутовій сферах життєдіяльності і просторі міжособистісних відносин майбутніх фахівців соціономічних професій (СК-ідентичності), через маркери орієнтації на реалізацію спільних інтересів;

б) виявлення репрезентативних ознак соціального спрямування і характеру діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій (СК-інтеракції) шляхом визначення комплексу якостей особистості, що репрезентують певні соціальні інтереси і конкретні соціально-ціннісні психологічні позиції;

в) виявлення репрезентативних ознак продуктивних (успішних) проявів соціально значущої діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій у навчальній і позанавчальній діяльності (СК-презентації) (підтвердження соціальної активності як реалізованої соціальної компетентності).

Множинність суперечливих соціокультурних чинників і ситуацій, притаманних системі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої освіти, надає підстави охарактеризувати її ситуацією спрямування педагогічної думки до виявлення специфіки, обґрунтування методологічного інструментарію дослідження принципів і закономірностей функціонування соціалізаційних механізмів розвитку особистості здобувача, зокрема його соціальної активності, що відображається у потребі пояснення новітньої педагогічної практики на рівні методології і теорії.

Відповідно до розглянутих вище концепцій, а також результатів проведеного дослідження впливів цінностей і ціннісних орієнтацій на стан соціальної активності майбутніх фахівців, можемо констатувати, що реалізація механізму розвитку соціальної активності на нинішньому етапі потребує створення цілісних програм створення освітнього впливу, що має охоплювати:

– критеріально задану системою базових цінностей мету розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії відповідно вимогам до рівня фахової соціалізації індивіда;

– змістовий блок розвитку знань і навичок просоціальної діяльності, що ґрунтується на використанні інтегрованих у навчальні програми соціально орієнтованих практикумів розвитку ціннісних орієнтацій здобувачів;

– технології, що забезпечують поетапне освоєння й ціннісне осмислення майбутнім фахівцем принципів і гуманітарної значущості результатів власної просоціальної діяльності;

– психолого-педагогічний механізм сприяння розвитку соціальної активності студентства для подолання бар'єрів і актуальних ціннісних суперечностей, пов'язаних з особистим досвідом індивіда;

– критеріальну базу оцінки процесу й результатів розвитку ціннісних компонентів соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії.

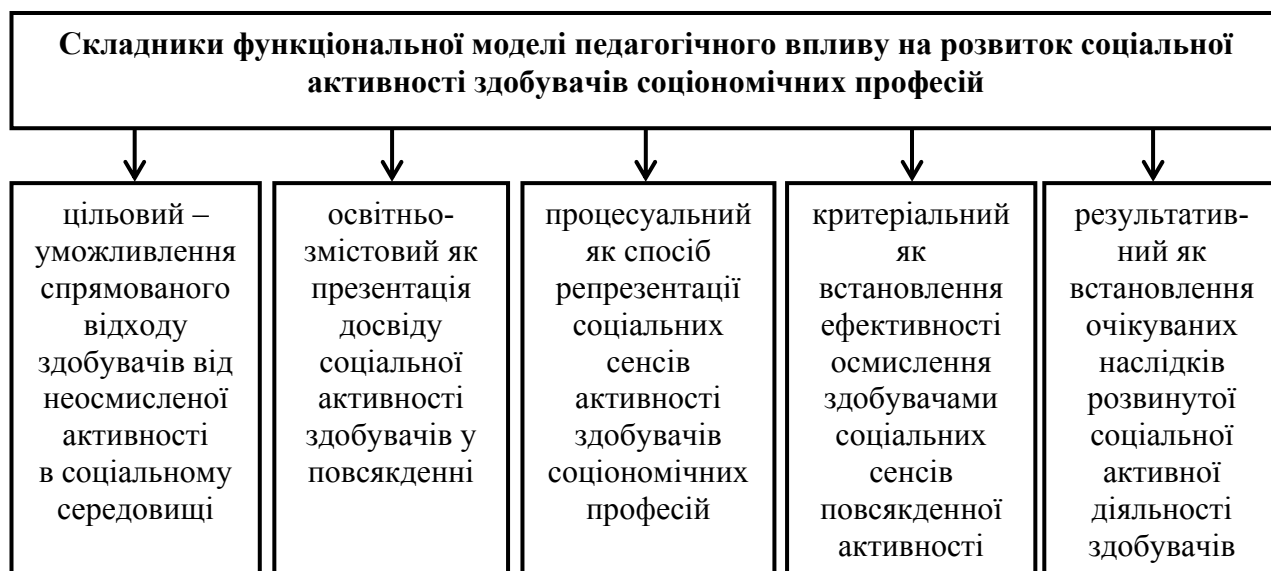


Рис. 3.7. Складники моделі педагогічного впливу на формування здобувачів суб'єктами соціокультурної діяльності.

Характеристика критеріального складника як функціонального компонента об'єктивації процесу (встановлення ефективності (пере)осмислення сенсу повсякденної активності) (рис. 3.7) засвідчує увагу методологів до явища зміни цінностей у процесі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, що потребує уточнення характеристик дослідження шляхом якісного аналізу соціальних

чинників і виявлення актуальних патернів залучення здобувачів до участі в соціально значущій діяльності.

Отже, із завдання створення цілісної моделі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій впливає потреба в емпіричному уточненні передбачуваності і прийнятності активності як соціально компетентної поведінки, що розвивається через позитивне змістове сприйняття просоціальних мотивів і дій на кожному конкретному етапі навчання у ЗВО.

Разом із тим зазначимо, що оскільки ефективна організація особистісно орієнтованого навчання залежить насамперед від розвитку свідомості особистості, структури її психічної діяльності, суб'єктності особистості (рефлексивного усвідомлення себе та своїх можливостей), духовності, продуктивності в соціальній поведінці та організації психічних процесів особистості, то змінність умов реалізації моделі педагогічного впливу на розвиток вимагає уточнення характеру зв'язків і впливів ціннісно-мотиваційних, академічних і соціально-демографічних факторів на структурні видозміни й спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Маючи за мету розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій і виходячи з принципу єдності розвитку соціальної активності та її вивчення, вважаємо, що для дослідження соціальної активності студентської молоді необхідно застосовувати методи як теоретичні (аналіз соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури та її систематизація) з метою обґрунтування вихідних положень дослідження, так і психодіагностичні (стандартизовані методики) задля деталізації окремих параметрів і виявлення значущих показників рівня розвитку соціальної активності на кожному конкретному етапі розвитку системи освіти загалом і здобувачів конкретних ЗВО зокрема.

В основі методики дослідження соціальної активності здобувачів покладено дослідження її структурних компонентів: мотиваційного,

ціннісного, емоційно-вольового, пізнавально-рефлексивного, діяльнісного. При цьому враховано, що основу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій становлять навчальні, наукові, творчі, дозвільні, громадські види діяльності, які інституціоналізуються в межах ЗВО у студентських спільнотах: академічних групах, студентському самоврядуванні, клубах за інтересами, гуртках самодіяльності, наукових товариствах, неформальних об'єднаннях тощо.

На основі теоретично-методологічного аналізу застосування низки міждисциплінарних підходів до моделювання розвитку соціальної активності майбутніх фахівців – основних інтегративних параметрів соціальної компетентності та розвитку соціально прийнятної поведінки особистості [104]: через виявлення репрезентативних ознак потреби просоціальності в громадянській, трудовій, соціокультурній і побутовій сферах життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних професій; через виявлення репрезентативних ознак соціального спрямування та характеру діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій; через виявлення репрезентативних ознак продуктивних (успішних) проявів соціально значущої діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій у навчальній і позанавчальній діяльності; моделей розгортання принципів самоорганізації та соціальної суб'єктності через структури соціальної активності студентського середовища ЗВО; моделей «Сходинок участі» Р. Харта [507]; п'ятиступеневої моделі участі Г. Шиєра [492]; з урахуванням актуальних складників моделі педагогічного впливу на формування здобувачів суб'єктами соціокультурної діяльності О. Жорнової [157] та результатів багатьох інших практичних досліджень проблеми [267; 435] нами виділено низку значущих якісних параметрів характеристики соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, які потребують уточнення.

3.4. Фактори структурних видозмін спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: емпіричне дослідження

Оскільки підготовка здобувачів соціономічних спеціальностей до професійної діяльності означає підготовку до певного роду дій, в яких професійні компетентності усвідомлено використовуються фахівцем з метою надання фізичної, соціальної та психологічної допомоги для поліпшення якості життєдіяльності інших людей, то розвиток соціальної активності є першочерговим завданням педагогічної науки й практики, а дослідження освітніх впливів на процес розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, як структурованої системи підготовки до реалізації професійних компетентностей, дозволяє виявити перспективні стратегії й тактики педагогічного «прочитання» змісту та мотиваційних чинників розвитку цієї активності, зокрема участі в конкретних видах соціально значущої діяльності. Тому, враховуючи результати і висновки численних вітчизняних досліджень соціальної активності майбутніх фахівців, відповідно до завдань нашої роботи, вважаємо доцільним емпірично уточнити характер спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в актуальних контекстах соціальних перетворень сьогодення, зокрема низки тих параметрів, що є важливими передумовами розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій і впливають на педагогічну методологію та стратегії її розвитку в сучасному ЗВО, а саме:

- вільний час, відповідальність, впливовість обставин;
- мотиваційне забезпечення участі майбутніх фахівців у позанавчальній соціальній активності;
- реальний і бажаний характер впливу чинників освітнього середовища на позанавчальну активність майбутніх фахівців;
- впливовість цінностей та ціннісних факторів просоціальної орієнтації на активність майбутніх фахівців у період навчання у ЗВО;

– зв'язок характеру джерел мотивації та рівня залучення майбутніх фахівців до участі в позанавчальній просоціальній діяльності.

3.3.1. Мета, завдання і методика дослідження

Метою емпіричної частини дослідження є розкриття видозмін структурно-функціональних характеристик соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в контексті актуальних ціннісно-мотиваційних, академічних і соціально-демографічних факторів, що її зумовлюють.

До *основних завдань* емпіричного дослідження належить визначення:

1. Діяльній структури вільного часу здобувачів – майбутніх фахівців соціономічних професій.

2. Ступеня відповідальності, яку відчують здобувачі у зв'язку з тим, що відбувається у близькому та далекому соціальному середовищі (від ЗВО до країни).

3. Ступеня можливості здобувачів вплинути на те, що відбувається у близькому та далекому соціальному середовищі (від ЗВО до країни).

4. Учасі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства.

5. Учасі здобувачів у політичній діяльності, демонстрації своєї політичної позиції.

6. Учасі здобувачів у позанавчальній соціальній активності в межах навчального закладу.

7. Мотивів учасі / неучасі здобувачів у видах позанавчальної соціальної активності.

8. Фактичного та бажаного характеру взаємодії між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами стосовно організації та здійснення позанавчальної активності здобувачів.

9. Цінностей і ціннісних орієнтацій здобувачів як факторів впливу на характер соціальної активності.

10. Академічних і соціально-демографічних факторів, що визначають характер соціальної активності здобувачів.

Основним методом дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій обрано метод письмового опитування (анкетування), допоміжним – метод фокусованого інтерв'ю.

Наводимо зміст і особливості *методики дослідження*.

Структура вільного часу здобувачів досліджувалася за допомогою переліку найбільш поширених серед молоді способів його проведення та порядкової шкали оцінки середньої частоти надання переваги кожному виду діяльності у вільний час. Градування шкали: 1 – ніколи; 2 – рідко (раз на місяць чи рідше); 3 – інколи (декілька разів на місяць); 4 – часто (як мінімум, раз на тиждень); 5 – дуже часто (щодня або майже щодня).

Перелік діяльностей у вільний час:

1. Слухаю музику.
2. Гуляю з друзями.
3. Читаю книжки.
4. Читаю газети / журнали.
5. Займаюсь спортом.
6. Дивлюся фільми (в комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої).
7. Роблю щось творче (пишу, малюю, граю на музичних інструментах).
8. Граю в комп'ютерні ігри, приставку.
9. Нічого / тусуюся / розслабляюся.
10. Проводжу час у барах, кафе, клубах.
11. Проводжу час у центрах для молоді.
12. Волонтеру у соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях.
13. Проводжу час із родиною.
14. Молюсь, медитую, займаюсь йогою тощо.
15. Читаю / переглядаю інформацію в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram та ін.).
16. Читаю про духовність, персональний розвиток.

17. Відвідую кінотеатри, музеї, концерти, вистави.
18. Витрачаю час на своє захоплення, хобі.
19. Проходжу онлайн-курси особистісного розвитку.

Міра *відчуття відповідальності та можливості впливати* на те, що відбувається у дворі /на вулиці / в гуртожитку, де мешкають здобувачі / закладі, в якому вони навчаються / місті, в якому вони навчаються / країні вимірювалась порядковою шкалою із варіантами відповідей: 1 – зовсім не відчуваю / не можу; 2 – незначною мірою відчуваю / можу; 3 – певною мірою відчуваю / можу; 4 – повною мірою відчуваю / можу.

Фактична участь / неучасть у видах позанавчальної соціальної активності в ЗВО, характер участі (добровільна або вимушена), наміри щодо майбутньої участі вивчалися за допомогою переліку найбільш поширених серед студентської молоді видів позанавчальної активності із використанням номінативної шкали оцінки участі. Варіативний зміст шкали: 1 – не брав/-ла участь, і не хочу брати; 2 – брав/-ла участь, але вимушено; 3 – не брав/-ла участь, але хочу спробувати; 4 – я це виконую, бо сам/-а хочу, добровільно.

Види оцінюваної позанавчальної соціальної активності:

1. Наукова діяльність: участь в роботі наукового гуртка, конкурсах наукових робіт, олімпіадах; публікація в періодичних або фахових виданнях, грантова діяльність; участь в конференції з доповіддю чи повідомленням, фестивалях, семінарах, тренінгах.
2. Навчання в іншому ЗВО (в Україні або за кордоном), академічна мобільність.
3. Участь в творчих і мистецьких гуртках, конкурсах.
4. Участь в студентському самоврядуванні (профорг групи / курсу / факультету, староста групи / поверху в гуртожитку, член студентського самоврядування гуртожитку, член студентського самоврядування факультету / університету).

5. Участь в загальноуніверситетських заходах (наприклад, День відкритих дверей, флешмоб, профорієнтаційні заходи) або їх організація, проведення.

6. Участь в толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету (гуртожитки, навчально-наукові бази тощо).

7. Участь в благодійній (волонтерській) діяльності (за умови представництва університету).

8. Участь в спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях.

Мотиви участі / неучасті в позанавчальній соціальній активності у навчальному закладі вимірювалися за допомогою відповідних списків мотивів і за наступними порядково-інтервальними шкалами: а) «Наскільки важливими є для Вас мотиви участі у видах активності, в яких Ви добровільно вже брали участь або маєте намір брати? «1» означає «зовсім неважливо» та «5» – «дуже важливо»; б) «Наскільки важливими є для Вас мотиви неучасті у видах активності, у яких Ви не брали участі або вимушено брали участь? «1» означає «зовсім неважливо» та «5» – «дуже важливо».

Мотиви участі в позанавчальній соціальній активності

1. Самореалізаційний: «Мені подобається цим займатися, це спосіб самореалізації».

2. Кооперативний: «Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями».

3. Прагматичний: «Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри».

4. Альтруїстичний: «Це корисно для інших людей, заради них».

5. Пізнавально-гедоністичний: «Це цікаве і приємне проведення часу».

6. Комунікативно-екпансивний: «Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування».

7. Егоцентричний: «Мені подобається бути в центрі уваги».

8. Каузаційний: «Люблю бути причетним до змін, впливати на події».
9. Професійно-тренінговий: «Це тренінг перед початком професійного життя».
10. Респектно-репутаційний: «Таким чином я здобуваю повагу інших і визнання серед них».
11. Економічний: «Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію».

Мотиви неучасті в позанавчальній соціальній активності

1. Економічної незацікавленості: «Я не отримую стипендію, отже, це мені непотрібно».
2. Відсутності здібностей: «У мене немає великих здібностей до науки, спорту, творчості».
3. Автономності: «Я не схильний до співпраці, розраховую лише на себе».
4. Адміністративного гальмування: «Адміністрація ЗВО гальмує ініціативу здобувачів».
5. Трудової зайнятості: «Я працюю, тож не маю часу на таке».
6. Формалізму: «Переважна кількість заходів у ЗВО відбуваються формально».
7. Зайнятості іншими справами: «У мене є багато інтересів поза навчальним закладом».
8. Романтичних стосунків: «У мене інтенсивні романтичні стосунки».
9. Центрованості на професійній освіті: «Мене цікавить тільки навчання, здобуття професії».

Для визначення *характеру взаємодії між адміністрацією ЗВО та здобувачами стосовно позанавчальної активності* респондентам, із використанням номінативної шкали, пропонувалося розглянути різні варіанти взаємодії між адміністрацією ЗВО (викладачами) та здобувачами (молоддю) щодо позанавчальної активності й обрати один із наведених варіантів, що загалом і зараз описує характер цієї взаємодії в їхньому ЗВО та,

окремо, варіант бажаного для них стану взаємодії між здобувачами і викладачами.

Варіанти взаємодії між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності:

1. Молодь має ідеї, створює проєкти і запрошує викладачів долучитися до них в момент прийняття рішень, протягом усього проєкту. Вони рівні партнери.

2. Молодь має ініціативу та вирішує, як проєкт буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проєкту і мають довіру молоді в питаннях керівництва.

3. Викладачі мають ініціативу, а молодь долучається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проєкту.

4. Викладачі оформляють і просувають проєкт, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок щодо своїх пропозицій.

5. Викладачі приймають рішення про участь у проєкті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проєкту, а викладачі поважають їхні погляди.

6. Молоді люди мають обмежену кількість голосів і невеликий вибір стосовно того, що можна казати і як можна взаємодіяти.

7. Молоді люди беруть участь у заході, але їхня дієздатність обмежена, вони не можуть приймати жодного рішення.

8. Викладачі мають повний і незмінний авторитет і зловживають своєю владою. Вони використовують ідеї та думки молоді для своїх власних цілей.

Фактична участь / неучасть здобувачів освіти у діяльності організації громадянського суспільства і наявність намірів щодо майбутньої участі досліджувалася за допомогою реєстру найбільш поширених серед молоді видів участі в діяльності організацій громадянського суспільства із використанням номінативної шкали оцінки участі. Варіативний зміст шкали: 1 – ні, не брав/-ла участь; 2 – ще не брав/-ла

участь, але спробував/-ла би; 3 – я це робив/-ла.

Види оцінюваної участі в діяльності:

1. Організацій студентського самоврядування.
2. Спортивних організаціях чи організаціях, пов'язаних із проведенням дозвілля.
3. Волонтерських ініціативах, рухах.
4. Благодійних або гуманітарних організаціях.
5. Профспілках, професійних об'єднаннях.
6. Організацій, пов'язаних з освітою, наукою, мистецтвом.
7. Молодіжних громадських організаціях.
8. Політичних партіях.
9. Організаціях з охорони навколишнього середовища.
10. Релігійних організаціях.
11. Інше (напишіть, що саме) _____.

Фактична участь / неучасть здобувачів у такому різновиді громадської діяльності, як політична діяльність, і наявність намірів щодо майбутньої участі досліджувалася за допомогою переліку поширених видів демонстрації політичної позиції із використанням номінативної шкали оцінки участі. Варіативний зміст шкали: 1 – ні, не брав/-ла участь; 2 – ще не брав/-ла участь, але спробував/-ла би; 3 – я це робив/-ла.

Види оцінюваної участі в *політичній* діяльності:

1. Підписання політичних вимог / підтримання онлайн-петицій.
2. Участь в демонстрації, мітингу.
3. Участь у волонтерському русі або роботі громадської організації (у контексті політичних цілей).;
4. Робота в політичній партії чи групі.
5. Припинення купівлі товарів з політичних або екологічних причин, використання культурних продуктів.
6. Участь у політичній діяльності в інтернеті / соціальних мережах.
7. Участь у політичних виборах, голосуванні.

8. Інше (напишіть, що саме) _____.

Близькі за змістом до цінностей *ціннісні орієнтації здобувачів* вимірювались за допомогою відповідного списку та порядково-інтервальної шкали: «Наскільки наступні речі важливі для Вас? Уявіть шкалу від 1 до 5, де «1» означає «зовсім неважливо» та «5» – «дуже важливо»:

1. Бути вірним партнерові / партнерці.
2. Бути вірним другом / подругою.
3. Брати на себе відповідальність.
4. Бути незалежним/-ою.
5. Закінчити університет.
6. Мати успішну кар'єру.
7. Бути політично активним/-ою.
8. Брати участь в громадянській активності, ініціативах, проєктах.
9. Одружитися / перебувати в шлюбі.
10. Стати / бути багатим.
11. Мати гарний вигляд.
12. Займатися спортом.
13. Мати дітей.

Цінності здобувачів діагностувалися за допомогою скороченої версії «Портретного опитувальника цінностей – переглянутого» (автор Ш. Шварц), PVQ-Revised [449; 546]. Кожна цінність репрезентована найбільш вагомим, з точки зору конструктної валідності, пунктом відповідної ціннісної шкали.

Список цінностей уточненої теорії Ш. Шварца та їхнє визначення:

1. «Самостійність – Думки» – свобода розвитку власних ідей і здібностей.
2. «Самостійність – Вчинки» – свобода у визначенні власних дій.
3. «Стимуляція» – прагнення до збудження, новизни та змін.
4. «Гедонізм» – прагнення до задоволення, приємності, чуттєвої задоволеності.

5. «Досягнення» – досягнення успіху відповідно до соціальних стандартів (норм).
6. «Влада – Домінування» – вплив через контроль над людьми.
7. «Влада – Ресурси» – вплив через контроль матеріальних і соціальних ресурсів.
8. «Репутація» – захист і вплив через підтримку публічного іміджу й уникнення приниження.
9. «Безпека Особиста» – безпека без посереднього оточення.
10. «Безпека Громадська» – безпека і стабільність суспільства загалом.
11. «Традиція» – підтримка та збереження культурних, сімейних або релігійних традицій.
12. «Конформізм – Правила» – дотримання правил, законів і формальних зобов'язань.
13. «Конформізм Міжособистісний» – уникнення заподіяння шкоди іншим людям або засмучення їх.
14. «Скромність» – визнання незначності існування однієї людини в круговерті життя.
15. «Універсалізм – Турбота про інших» – прагнення до рівності, справедливості та захисту всіх людей.
16. «Універсалізм – Турбота про природу» – збереження природного середовища.
17. «Універсалізм – Толерантність» – прийняття і розуміння тих, хто відрізняється від тебе.
18. «Доброзичливість – Турбота» – відданість групі та добробуту її членів.
19. «Доброзичливість – Почуття обов'язку» – прагнення бути надійним членом групи і таким, що заслуговує на довіру.

Респонденти відповідали на запитання: «Наскільки людина з наведеного опису схожа чи несхожа на Вас? Дайте за кожним

формулюванням власну оцінку, використовуючи 6-бальну шкалу відповідей»
(див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Для людини дуже важливо...	зовсім не схожа	несхожа	скоріше не схожа	скоріше схожа	схожа	дуже схожа
1 ...мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності	1	2	3	4	5	6
2 ...приймати власні рішення, бути незалежною та вільною	1	2	3	4	5	6
3 ... шукати різноманітності в діяльності, прагнути змін, новизни	1	2	3	4	5	6
4 ...отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися	1	2	3	4	5	6
5 ...бути успішною, щоб люди захоплювалися її досягненнями	1	2	3	4	5	6
6 ...бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші	1	2	3	4	5	6
7...щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною	1	2	3	4	5	6
8 ...ніколи не бути присоромленою або приниженою	1	2	3	4	5	6
9 ...уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку	1	2	3	4	5	6
10 ... щоб у суспільстві були стабільність і порядок	1	2	3	4	5	6
11 ...підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності	1	2	3	4	5	6
12 ...дотримуватися законів, правил, приписів, зобов'язань	1	2	3	4	5	6
13 ... нікого не дратувати, нікому не шкодити, бути тактовною до людей	1	2	3	4	5	6
14 ...бути скромною, уникати публічної уваги та похвали	1	2	3	4	5	6
15 ...піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою	1	2	3	4	5	6
16 ...бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей	1	2	3	4	5	6
17 ...піклуватися про природу	1	2	3	4	5	6
18 ...захищати слабких і уразливих людей у суспільстві	1	2	3	4	5	6
19 ...приймати інакших людей такими, які вони є, бути толерантною	1	2	3	4	5	6

Академічна успішність здобувачів визначалась за самооцінкою як відповідь на запитання: «Якою переважно була Ваша середня оцінка протягом останнього навчального року? Оберіть один варіант». Відповіді

надавались за номінативною шкалою: 1 – «незадовільно», 2 – «задовільно», 3 – «добре», 4 – «відмінно». Аналогічно отримувалася інформація *про часові витрати на навчання після занять / вдома*: «Скільки годин на день, в середньому, Ви навчаєтесь після занять / вдома?» (1 – «0–1 годину», 2 – «1–2 години», 3 – «2–3 години», 4 – «більше 3 годин»).

Всі отримані дані було *статистично оброблено* за допомогою пакета SPSS-19.

Характеристика вибірки дослідження. У соціологічно-педагогічному дослідженні соціальної активності взяли участь 610 здобувачів вищої освіти чотирьох українських ЗВО: Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (13,7 %), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (43,5 %), Київського університету імені Бориса Грінченка (13,5 %), Чернігівського національного технологічного університету (нині Національний університет «Черкаська політехніка») (29,2 %). Усі респонденти здобувають соціономічні професії: 26,1 % здобувачів навчаються за фахом «Соціальна робота», 29,9 % – «Психологія» або «Практична психологія», 14,3 % – «Початкова освіта», 11,5 % – «Маркетинг», 6,5 % – «Дошкільна освіта», 3,5 % – «Менеджмент», 3,3 % – «Соціальна педагогіка», решта – «Економіка», «Готельно-ресторанна справа», «Журналістика». Майже всі здобувачі (96,4 %) ідентифікували себе як українці за національністю. Більшість опитаних – здобувачки (80,9 %). Середній вік – $19,3 \pm 1,5$ років, із них: 17–18 років (29,5 %), 19–20 років (50,9 %), старших за 21 рік (19,6 %), що навчаються на першому (22,2 %), другому (28,0 %), третьому (31,5 %), четвертому (8,9 %) курсах і в магістратурі (9,3 %). Незаміжних / неодружених – 89 %, у шлюбі (офіційному або неофіційному) – 11 % здобувачів, мають дітей – 2,6 %. Майже половина (48,6 %) спілкуються поза межами сім'ї українською мовою, 22 % – російською, 28,8 % – однаково часто використовують обидві мови. Понад дві третини (67,5 %) респондентів вірять у Бога, 14,5 % – атеїсти, решта – не

визначились. У більшості здобувачів, за їхнім свідченнями, середня оцінка протягом останнього навчального року була «відмінно» (45,6 %) або «добре» (39,1 %).

Стандартна похибка щодо загальних даних не перевищує 4 % при 95 % довірчого інтервалу.

3.3.2. Передумови соціальної активності майбутніх здобувачів соціономічних професій: вільний час, відповідальність, впливовість

Діяльнісна структура вільного часу здобувачів визначалася за відповідями на запитання: «Як часто Ви, в середньому, надаєте перевагу таким видам діяльності у вільний час?» Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю «дуже часто» (див. рис. 3.8).

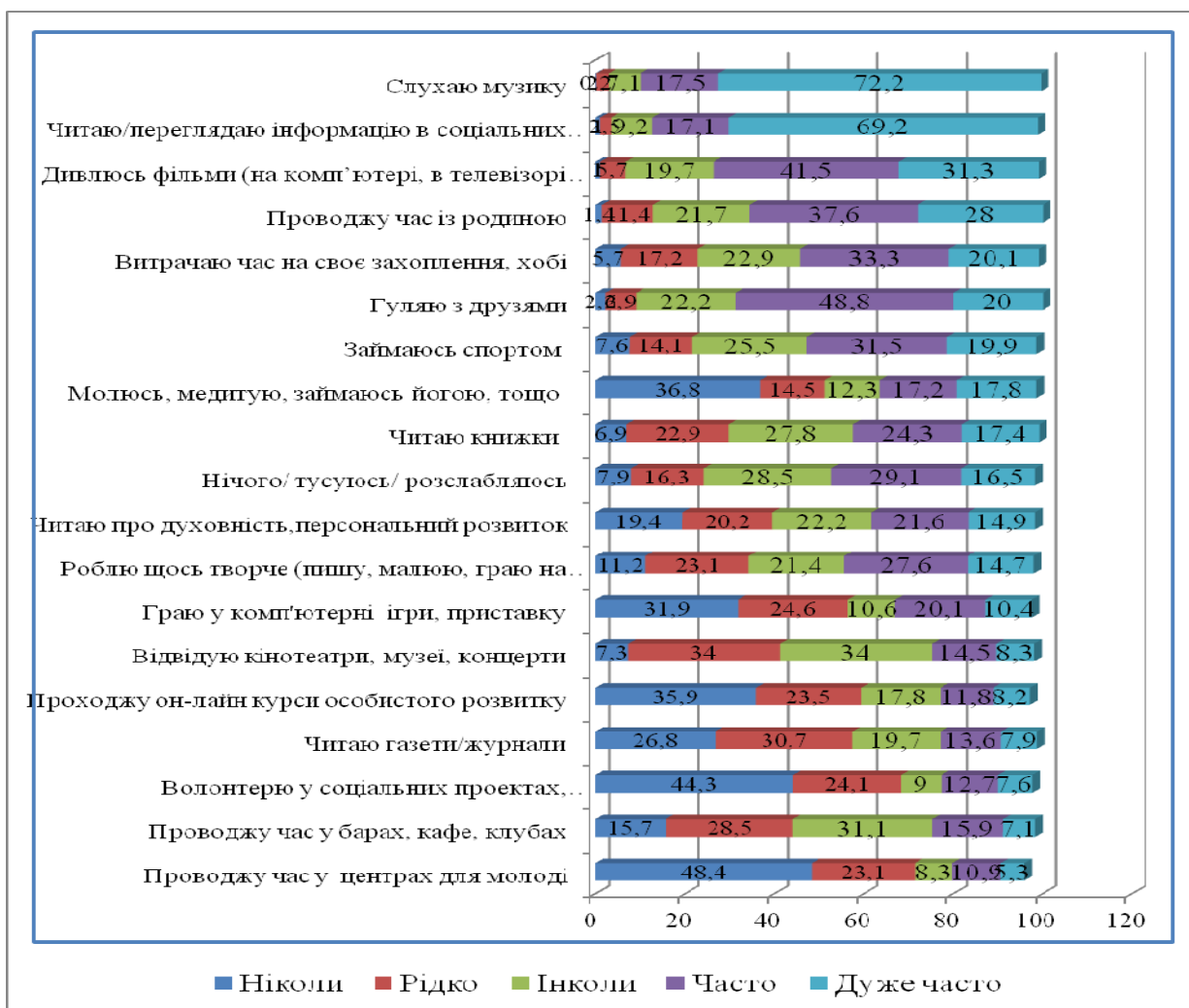


Рис. 3.8. Розподіл (у %) відповідей на запитання: «Як часто Ви в середньому надаєте перевагу таким видам діяльності у вільний час?».

Більшість здобувачів у вільний час «дуже часто» слухають музику (72,2 %), читають / переглядають інформацію у Facebook, Instagram, Telegram та інших в соціальних мережах (69,2 %), дивляться фільми в комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої (31,3 %), проводять час з родиною (28 %), гуляють з друзями (20 %) і витрачають час на своє захоплення, хобі (20,1 %).

Найменше здобувачів «дуже часто» грають у комп'ютерні ігри, приставку (10,4 %), відвідують кінотеатри, музеї, концерти, вистави (8,3 %), проходять онлайн-курси особистого розвитку (8,2 %), читають газети / журнали (7,9 %), волонтерять у соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях (7,6 %), проводять час у барах, кафе, клубах (7,1 %) центрах для молоді (5,3 %).

Зрозуміло, що кожен здобувач здійснює (з різною частотою) багато видів діяльності у вільний час. На питання про те, як вони пов'язані, дає змогу відповісти кореляційний аналіз. З огляду на мету нашого дослідження, наведемо лише результати аналізу зв'язку (коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена) між волонтерською діяльністю і відвідуванням центрів для молоді з іншими діяльностями у вільний час.

Волонтерство в соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях статистично значимо і негативно пов'язане з прослуховуванням музики та читанням / перегляданням інформації у Facebook, Instagram, Telegram та інших соціальних мережах і статистично значимо не пов'язане з проведенням часу з родиною, гулянням з друзями та переглядом фільмів у комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої (табл. 3.3). З іншими видами діяльності волонтерство має позитивний статистично значимий зв'язок, найтісніший – з відвідуванням центрів для молоді, проходженням онлайн-курсів особистого розвитку, читанням газет / журналів, відвідуванням кінотеатрів, музеїв, концертів, вистав, духовними практиками – «молюсь, медитую, займаюсь йогою тощо» і читанням літератури про духовність, персональний розвиток. Відвідування центрів для молоді теж статистично значимо і негативно пов'язане з прослуховуванням музики і читанням / переглядом інформації у

Facebook, Instagram, Telegram та інших соціальних мережах і статистично значимо не пов'язане з проведенням часу з родиною і переглядом фільмів в комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої.

Таблиця 3.3

Кореляційний зв'язок між волонтерською діяльністю та відвідуванням центрів для молоді (ЦДМ) з іншими видами діяльності у вільний час

	r _s Спірмена	
	Волонтеру	Проводжу час у ЦДМ
Слухаю музику	-0,250 ^{***}	-0,210 ^{***}
Гуляю з друзями	0,032	0,125 ^{**}
Читаю книжки	0,252 ^{***}	0,268 ^{***}
Читаю газети / журнали	0,461 ^{***}	0,463 ^{***}
Займаюсь спортом	0,150 ^{***}	0,175 ^{***}
Дивлюсь фільми (в комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої)	-0,042	0,041
Роблю щось творче (пишу, малюю, граю на музичних інструментах)	0,282 ^{***}	0,308 ^{***}
Граю у комп'ютерні ігри, приставку	0,211 ^{***}	0,271 ^{***}
Нічого / тусуюся / розслабляюся	0,118 ^{**}	0,160 ^{***}
Проводжу час у барах, кафе, клубах	0,349 ^{***}	0,429 ^{***}
Проводжу час у центрах для молоді	0,579 ^{***}	1,00
Волонтеру в соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях	1,00	0,579 ^{***}
Проводжу час із родиною	0,038	0,088
Молюсь, медитую, займаюсь йогою тощо	0,416 ^{***}	0,377 ^{***}
Читаю / переглядаю інформацію в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram та інших)	-0,229 ^{***}	-0,275 ^{***}
Читаю про духовність, персональний розвиток	0,357 ^{***}	0,325 ^{***}
Відвідую кінотеатри, музеї, концерти, вистави	0,428 ^{***}	0,395 ^{***}
Витрачаю час на своє захоплення, хобі	0,206 ^{***}	0,213 ^{***}
Проходжу онлайн-курси особистого розвитку	0,501 ^{***}	0,467 ^{***}

Примітка. ** – (p≤0,01); *** – (p≤0,001)

Щодо інших видів діяльності, то відвідування центрів для молоді пов'язано статистично значимо та позитивно, найтісніше – із волонтерством у соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях, з проходженням онлайн-

курсів особистого розвитку, читанням газет / журналів, проведенням часу в барах, кафе, клубах, відвідуванням кінотеатрів, музеїв, концертів, вистав, з духовними практиками та читанням літератури про духовність, персональний розвиток.

Для емпіричної типологізації видів активності здобувачів у вільний час проведено факторний аналіз, що скоротив розмірність видів активності із 19 явних та поверхових до 4 неявних та глибинних.

Факторний аналіз видів активності здобувачів у вільний час (міра адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна – 0,869) дозволив коректно виокремити 4 латентні фактори, що пояснюють 51,8 % дисперсії змінних. Латентні фактори – це конструкти, що пояснюють зв'язок змінних (у нашому випадку – видів діяльності) між собою (табл. 3.4).

До першого фактора, що пояснює 27,53 % дисперсії, інтерпретованого нами як «Соціально-культурний і духовний розвиток», увійшли наступні види діяльності: волонтерство в соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях (зі значущою факторною вагою 0,722), проведення часу в центрах для молоді (0,710), читання газет / журналів (0,703), проходження онлайн-курсів особистого розвитку (0,698), відвідування кінотеатрів, музеїв, концертів, вистав (0,677), духовні практики (0,666), читання книжок (0,612), зокрема про духовність, персональний розвиток (0,596).

Другим фактором, що пояснює 10,48 % дисперсії та отримав назву «Розваги», охоплюються такі види діяльності, як гра в комп'ютерні ігри, приставку (0,685), тусування / розслабляння (0,665), проведення часу в барах, кафе, клубах (0,615).

До третього фактора, відповідального за 7,84 % дисперсії і названого «Самореалізація», увійшли такі види діяльності: реалізація захоплення, хобі (0,780), зайняття спортом (0,662), творча самодіяльність – «пишу, малюю, граю на музичних інструментах» (0,465).

Четвертий фактор, що дістав назву «Пасивно-рекреативна діяльність» і пояснює 5,61 % дисперсії, склали такі види діяльності:

читання / переглядання інформації в соціальних мережах (0,627), прогулянки з друзями (0,554), прослуховування музики (0,534), проведення часу із родиною (0,530), перегляд фільмів в комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої (0,444).

Таблиця 3.4

Матриця обернених компонент (за результатами факторного аналізу видів активності здобувачів у вільний час)

	Компонента			
	1	2	3	4
Волонтерю в соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях	0,722	0,264	0,081	-0,114
Проводжу час у центрах для молоді	0,710	0,387	0,070	-0,032
Читаю газети / журнали	0,703	0,230	-0,046	-0,022
Проходжу онлайн-курси особистого розвитку	0,698	0,178	0,256	-0,099
Відвідую кінотеатри, музеї, концерти, вистави	0,677	0,145	0,173	0,044
Молюсь, медитую, займаюсь йогою тощо	0,666	-0,239	0,268	-0,097
Читаю книжки	0,612	-0,141	0,151	0,219
Читаю про духовність, персональний розвиток	0,596	-0,230	0,433	-0,018
Граю в комп'ютерні ігри, приставку	0,087	0,685	0,253	-0,132
Нічого / тусуюсь / розслабляюсь	0,024	0,665	0,155	0,169
Проводжу час у барах, кафе, клубах	0,471	0,615	-0,034	0,227
Витрачаю час на своє захоплення, хобі	0,108	0,249	0,780	0,086
Займаюсь спортом	0,161	0,141	0,662	0,059
Роблю щось творче (пишу, малюю, граю на музичних інструментах)	0,363	0,079	0,465	0,235
Читаю / переглядаю інформацію в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram та ін.)	-0,214	-0,077	-0,012	0,627
Гуляю з друзями	0,083	0,305	0,137	0,554
Слухаю музику	-0,284	-0,091	0,084	0,534
Проводжу час із родиною	0,236	-0,045	0,276	0,530
Дивлюсь фільми (комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої)	0,125	0,196	-0,063	0,444

Примітка: Метод виділення факторів – аналіз методом головних компонент, метод обернення – варімакс з нормалізацією Кайзера.

Ступінь відповідальності, який відчувають здобувачі через те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі – від ЗВО та місця, де вони мешкають, до країни загалом (див. рис. 3.9), визначався за відповідями на запитання: «Наскільки Ви відчуваєте відповідальність за те, що відбувається в ...?».

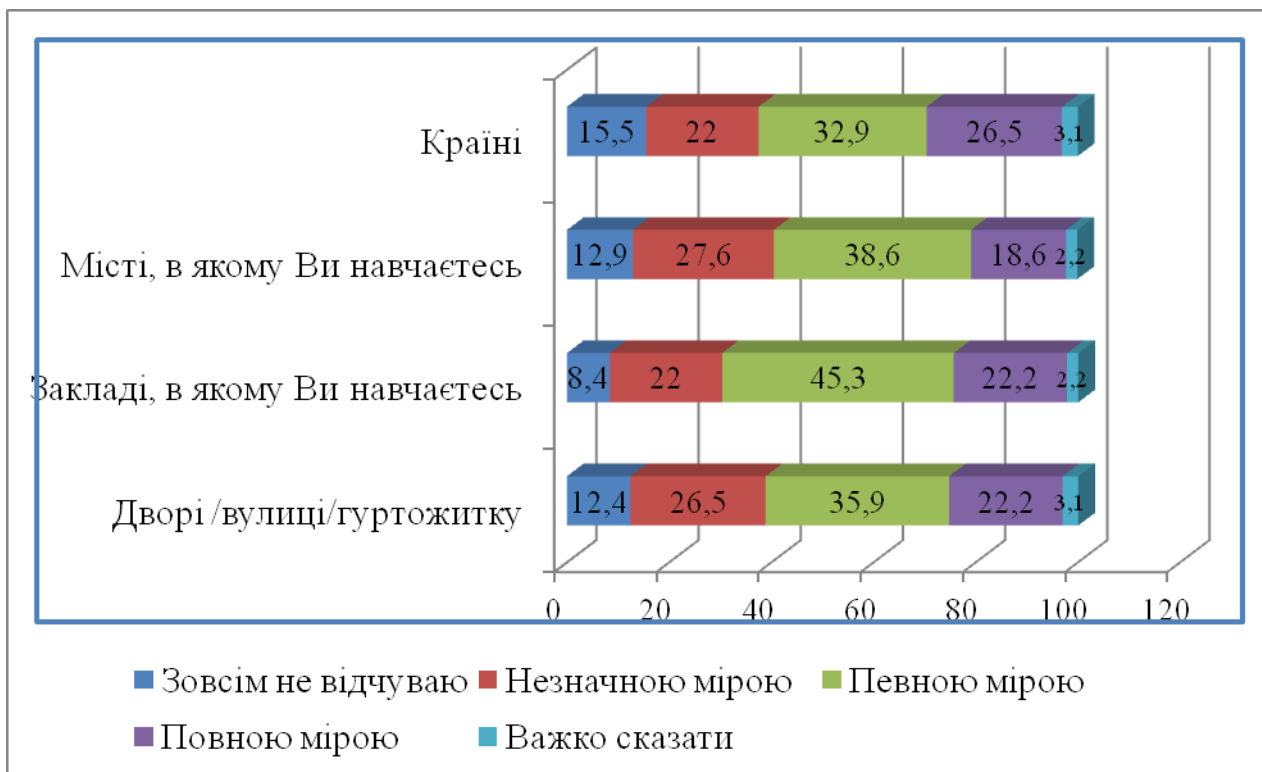


Рис. 3.9. Розподіл (у %) відповідей на запитання: «Наскільки Ви відчуваєте відповідальність за те, що відбувається в ...?».

Найбільш поширеною відповіддю на виклик відповідальності є констатація здобувачами факту її відчуття «певною мірою», що суб'єктивно інтенсивніше, ніж «незначною мірою», але менш інтенсивно, порівняно із відчуттям відповідальності «повною мірою». Це стосується всіх «об'єктів», щодо яких є запит відносно відчуття відповідальності – країни, міста та ЗВО. Так, 45,3 % респондентів «певною мірою» відчувають відповідальність за те, що відбувається у ЗВО, в якому вони навчаються, 38,6 % – за місто, в якому навчаються, 35,9 % – за те, що відбувається в місцях їх проживання, 32,9 % – за події в нашій країні. Стосовно відчуття відповідальності «повною мірою», то його мають від 26,5 до 18,6 % здобувачів, залежно від «об'єкта»

відповідальності. Статистично значимі відмінності у відчутті відповідальності «повною мірою» є лише між відчуттями щодо країни та міста ($p \leq 0,01$; критерій Студента). Відмінності між частками здобувачів, які відчувають повну відповідальність стосовно місця проживання (міста) і ЗВО, в якому навчаються, – в статистичному сенсі незначуща.

Показники ступеня відчуття відповідальності за те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, пов'язані: усі вони статистично значимо ($p \leq 0,001$), тісно і позитивно корелюють між собою (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Кореляційний зв'язок (r_s Спірмена) між показниками відчуття відповідальності здобувачами стосовно місця їхнього проживання (країни, міста) та ЗВО, в якому вони навчаються

Відповідальність стосовно того, що відбувається в...	ЗВО, в якому навчаються	Місті, в якому навчаються	Країні
дворі / вулиці / гуртожитку	0,507***	0,496***	0,353***
ЗВО, в якому навчаються		0,593***	0,343***
місті, в якому навчаються			0,604***

Примітка. *** – ($p \leq 0,001$)

Найвищі коефіцієнти рангової кореляції r_s Спірмена поєднують відповідальність за такі пари об'єктів, як: «двір / вулиця / гуртожиток» та «ЗВО, в якому навчаються» ($r_s = 0,507$); «ЗВО, в якому навчаються» і «місто, в якому навчаються» ($r_s = 0,593$); «місто, в якому навчаються» та «країна» ($r_s = 0,604$).

Ступінь відповідальності, який відчувають здобувачі через те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі – від ЗВО та місця, де вони мешкають, до країни загалом, можна задати як композитну змінну – суму часткових показників відчуття відповідальності, і, таким чином, перейти від парціальних оцінок до єдиної загальної, а останню

репрезентувати у вигляді рівнів відчуття відповідальності: низького, середнього та високого. Ці рівні визначено за статистичними показниками за допомогою нормалізації (z-перетворення).

Таблиця 3.6

Рівні відчуття відповідальності й академічні характеристики здобувачів

	Відчуття відповідальності загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Всі здобувачі	22,5	49,8	27,7		
1–2 курси	24,8	49,1	26,1	8,53	0,074
3–4 курси	23,6	51,3	25,1		
Магістратура	8,9	48,9	42,2		
До 2 годин на ДЗ	28,0	49,3	22,7	8,01	0,091
Понад 2 години на ДЗ	18,1	50,6	31,2		
Бюджетна	18,6	49,8	31,6	7,70	0,021
Контрактна	27,7	49,5	22,7		
Соціальна робота і соціальна педагогіка	21,7	48,3	30,1	24,7	0,000
Психологія	30,0	50,0	20,0		
Економічні спеціальності	23,1	58,2	18,7		
Освіта початкова та дошкільна	12,0	45,0	43,0		
Задовільно	32,6	43,5	23,9	5,82	0,212
Добре	25,5	49,5	25,0		
Відмінно	18,9	50,2	30,9		

Дані, зазначені в таблиці 3.6, демонструють наступне: рівні відчуття відповідальності загалом залежать (критерій χ^2 Пірсона) від курсу навчання, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачається здобувачами на підготовку домашніх завдань, фахової спеціалізації. Так, наприклад, серед тих, хто навчається в магістратурі, більшість має загальний високий рівень відчуття відповідальності (42,2 %), порівняно зі здобувачами 1–4 курсів. З-поміж тих, хто витрачає на підготовку домашніх завдань у середньому більше двох годин, навчається на бюджетній формі навчання, здобуває спеціальність «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта», «Соціальна робота»/ «Соціальна педагогіка», відповідно статистично

значимо переважають здобувачі із загальним високим рівнем відчуття відповідальності, ніж серед тих, хто навчається на контрактній формі, витрачає на підготовку домашніх завдань у середньому менше двох годин, здобуває економічний або психологічний фах. Від академічної успішності рівень відчуття відповідальності статистично значимо не залежить.

Таблиця 3.7

Рівні відчуття відповідальності та соціально-демографічні характеристики здобувачів

	Відповідальність загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	22,5	49,8	27,7		
Немає дітей	23,0	50,5	26,5	3,28	0,194
Є діти	16,7	33,3	50,0		
Лише навчаються	22,7	53,6	23,8	5,19	0,268
Інколи підпрацьовують	19,5	48,5	32,0		
Працюють і навчаються	27,4	45,2	27,4		
Вірять у Бога	16,3	52,0	31,7	35,1	0,000
Не вірять у Бога	46,4	39,1	14,5		
Не визначились щодо віри	26,2	47,5	26,2		
Квартира / дім батьків	30,3	44,1	25,6	13,9	0,007
Орендована квартира / будинок	20,9	52,7	26,4		
Гуртожиток	14,4	55,7	29,9		
Українська мова	13,3	49,1	37,6	35,4	0,000
Російська мова	34,3	51,4	14,3		
Російська та українська	29,3	50,4	20,3		
Грошей менше середнього	27,3	48,7	24,0	7,62	0,107
Середня сума грошей	18,5	53,4	28,1		
Грошей більше середнього	19,0	44,8	36,2		

Рівні відчуття відповідальності пов'язані також із соціально-демографічними характеристиками здобувачів, а саме: релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, фінансовим статусом і, частково, з трудовою зайнятістю та наявністю дітей (див. табл. 3.7).

Серед релігійних здобувачів вищої освіти більше тих, які мають загальний високий рівень відчуття відповідальності (31,7 %), порівняно з атеїстами (14,5 %) і тими, що релігійно не визначилися (26,2 %).

Серед здобувачів, які використовують українську мову, більше таких, що мають загальний високий рівень відчуття відповідальності (37,6 %), порівняно з тими, хто користується російською (14,3 %) або українською та російською (20,3 %) мовами.

З огляду на місце проживання можемо зазначити наступне: серед здобувачів, що мешкають в гуртожитку, більше таких, які мають загальний високий рівень відчуття відповідальності (29,9 %), порівняно з тими, що мешкають з батьками (25,6 %) або винаймають житло (26,4 %). Хоча й за критерієм χ^2 Пірсона наявність дітей у здобувачів вищої освіти і ступінь їхньої трудової зайнятості загалом статистично значимо не пов'язані з рівнем відповідальності, однак виявлено статистично значущі відмінності (за критерієм ϕ^* Фішера) між кількістю здобувачів, які мають або не мають дітей, і високим рівнем відповідальності: з-поміж здобувачів з «батьківським статусом» більше тих, хто має високий рівень відповідальності (50 % проти 26,5 %). Серед тих, які іноді підпрацьовують, більше тих, хто має високий рівень відповідальності (32 %), порівняно з тими, що лише навчається (23,8 %).

Рівні відчуття відповідальності статистично значимо не пов'язані з такими соціально-демографічними характеристиками здобувачів, як стать, сімейний стан, вік.

Уявний (мисленнєвий, самооціночний) ступінь можливості здобувачів вплинути на те, що відбувається у близькому та далекому соціальному середовищі від ЗВО та місця, де вони проживають, до країни загалом (див. рис. 3), визначалася за відповідями на запитання: «Як Ви вважаєте, наскільки Ви можете вплинути на те, що відбувається в...?». Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю «повною мірою» (див. рис. 3.10).

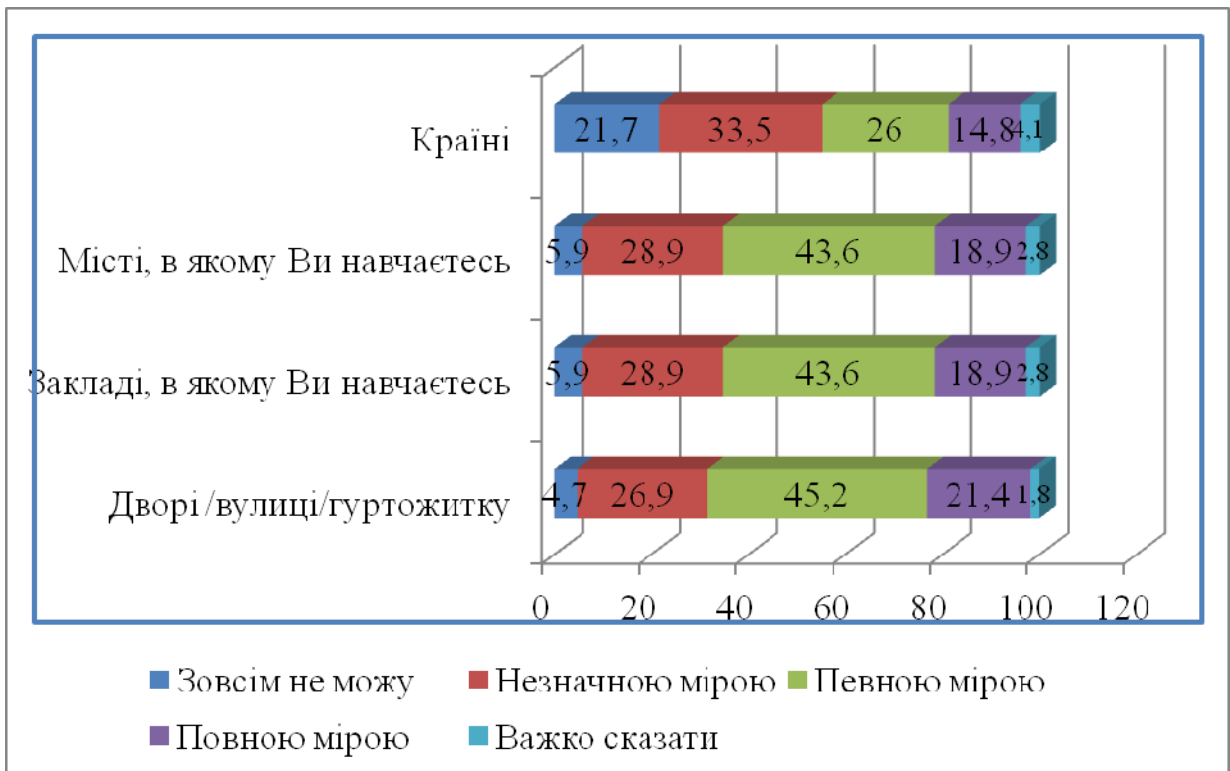


Рис. 3.10. Розподіл (у %) відповідей на запитання: «Як Ви вважаєте, наскільки Ви можете вплинути на те, що відбувається в».

Найбільш поширеною відповіддю про ступінь можливості здобувачів вплинути на те, що відбувається в близькому і далекому соціальному середовищі, є твердження про можливість впливу «певною мірою». Це стосується всіх «об'єктів», щодо яких є запит – країни, міста та ЗВО, в якому вони навчаються, проживають. Так, від 43 до 45 % респондентів «певною мірою» можуть вплинути на те, що відбувається ЗВО, в якому вони навчаються, місті, в якому вони навчаються, місці їхнього проживання, і лише 26 % – на події в нашій країні. Стосовно можливості здобувачів вплинути «повною мірою», то її мають від 21,4 до 14,8 % респондентів, залежно від «об'єкта» впливу. Статистично значущі відмінності в можливості вплинути «повною мірою» є лише щодо країни і місця проживання здобувача ($p \leq 0,01$; критерій Студента). Різниця між частками здобувачів, що можуть повною мірою вплинути на події в місті та ЗВО, в якому навчаються та проживають, – статистично незначущі. Загалом відзначимо, що ступінь впливу на події в місті і ЗВО розподілено

статистично однаково, вони різняться тільки від розподілу впливовості стосовно країни.

Показники уявлення здобувачів про власну можливість вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, взаємопов'язані: усі вони статистично значимо ($p \leq 0,001$), тісно і позитивно корелюють між собою.

Нами встановлено наступний кореляційний зв'язок (r_s Спірмена) між показниками можливості вплинути на те, що відбувається в країні, місті, де здобувачі проживають, і ЗВО, в якому вони навчаються:

1) можливість вплинути на те, що відбувається у дворі / вулиці / гуртожитку (0,519 – ЗВО, в якому навчаються; 0,461 – місті, в якому навчаються; 0,337 – країні);

2) можливість вплинути на те, що відбувається у ЗВО, в якому навчаються (0,596 – місті, в якому навчаються; 0,494 – країні);

3) можливість вплинути на те, що відбувається у місті, в якому навчаються (0,753 – країні).

Найвищі коефіцієнти рангової кореляції r_s Спірмена поєднують можливість впливу на такі пари об'єктів, як: «двір / вулиця / гуртожиток» та «ЗВО, в якому навчаються» ($r_s = 0,519$); «ЗВО, в якому навчаються» та «місто, в якому навчаються» ($r_s = 0,596$); «місто, в якому навчаються» та «країна» ($r_s = 0,753$).

З огляду на визначення можливостей здобувачів вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі – від ЗВО та місця, де вони мешкають, до країни загалом, створимо композитну змінну – суму часткових показників можливості впливу, і, таким чином, перейдемо від парціальних оцінок до єдиної, а останню репрезентуємо у вигляді рівнів впливовості або можливості впливу – низького, середнього та високого. Ці рівні утворено за статистичними показниками за допомогою нормалізації (z-перетворення).

Рівні можливості впливу й академічні характеристики здобувачів

	Можливість впливу загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	26,6	53,1	20,3		
1–2 курси	28,2	54,6	17,2	7,96	0,093
3–4 курси	27,9	51,8	20,3		
Магістратура	16,3	48,8	34,9		
До 2 годин на ДЗ	31,5	52,1	16,4	8,45	0,076
Понад 2 години на ДЗ	22,6	52,6	24,8		
Бюджетна	22,6	51,4	25,9	12,88	0,002
Контрактна	32,0	54,5	13,5		
Соціальна робота та соціальна педагогіка	25,4	56,7	17,9	20,17	0,003
Психологія	25,4	54,2	20,4		
Економічні спеціальності	37,6	52,7	9,7		
Освіта початкова та дошкільна	20,6	46,4	33,0		
Задовільно	35,6	57,8	6,7	8,28	0,082
Добре	29,0	49,7	21,3		
Відмінно	22,7	55,6	21,8		

Дані таблиці 3.8 свідчать про те, що рівні можливості впливу загалом залежать (критерій χ^2 Пірсона) від курсу навчання, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, які витрачається на підготовку домашніх завдань, фахової спеціалізації й академічної успішності здобувачів.

Серед тих, хто навчається в магістратурі, більшість характеризується загальним високим рівнем відчуття відповідальності (34,9 %), на відміну від здобувачів 1–4 курсів.

3-поміж осіб, які витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому понад дві години (24,8 %), навчаються на бюджетній формі (25,9 %), здобувають спеціальність «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта» (33 %) і «Психологія», навчаються на «відмінно» (21,8 %) і «добре» (21,3 %) статистично значимо більше здобувачів із загальним високим рівнем

можливості впливу, ніж серед тих, хто навчається на контрактній формі (13,5 %), витрачає на підготовку домашніх завдань у середньому менше двох годин (16,4 %), здобуває економічний фах (9,7 %) або фах соціального працівника (17,9 %), має низьку академічну успішність (6,7 %).

Таблиця 3.9

Рівні можливості впливу й соціально-демографічні характеристики здобувачів

	Можливість впливу загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	26,6	53,1	20,3		
17–18 років	25,2	60,3	14,5	10,23	0,037
19–20 років	30,4	48,2	21,5		
21 і старші за віком	17,8	56,7	25,6		
Вірять у Бога	25,3	50,6	24,1	14,68	0,023
Не вірять у Бога	28,2	63,4	8,5		
Не визначились щодо віри	33,9	55,9	10,2		
Квартира / дім батьків	29,5	52,2	18,4	5,10	0,284
Орендована квартира, будинок	27,2	57,6	15,2		
Гуртожиток	23,9	50,9	25,2		
Українська мова	18,8	51,8	29,5	31,0	0,000
Російська мова	39,6	50,5	9,9		
Російська та українська	32,1	55,0	13,0		
Грошей менше середнього	23,6	56,8	19,6	8,06	0,089
Середня сума грошей	32,4	50,3	17,3		
Грошей більше середнього	21,0	51,4	27,6		

Рівні композитного показника можливості впливу статистично значимо (за критерієм χ^2 Пірсона) також пов'язані із соціально-демографічними характеристиками здобувачів, а саме: віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, фінансовим статусом (див. табл. 3.9).

У групі здобувачів віком від 21 року і старших більше таких, що мають загальний високий рівень можливості впливу (25,6 %), порівняно з групою 17–18-річних (14,5 %).

Серед релігійних здобувачів більше таких, які мають загальний високий рівень можливості впливу (24,1 %), порівняно з атеїстами (8,5 %) і тими, що релігійно не визначилися (10,2 %).

Поміж здобувачів, які використовують українську мову, більше таких, що мають загальний високий рівень відчуття можливості впливу (29,5 %), порівняно із тими, хто користується російською (9,9 %) або українською та російською (13,0 %) мовами.

Серед здобувачів, які мешкають в гуртожитку, більше (за критерієм F^* Фішера) таких, що мають загальний високий рівень можливості впливу (25,2 %), порівняно з тими, які мешкають з батьками (18,4 %), і тими, що винаймають житло (15,2 %).

Серед здобувачів, які оцінили суму грошей, що є їхньому розпорядженні для власних потреб, порівняно із середнім рівнем для людей їх віку в Україні як суму «більше за середню», більше таких, що мають загальний високий рівень можливості впливу (27,6 %), порівняно із тими, хто має грошей «менше середнього» (19,6 %) і «середню суму грошей» (17,3 %).

Рівні композитного показника можливості впливу статистично значимо не пов'язані з такими соціально-демографічними характеристиками здобувачів, як стать, шлюбний і батьківський статуси, трудова зайнятість.

Показники уявлення здобувачів про власну можливість вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, пов'язані з показниками відчуття відповідальності стосовно того, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі: усі вони статистично значимо ($p \leq 0,001$), тісно та позитивно корелюють між собою (див. табл. 3.11).

Кореляційний зв'язок (r_s Спірмена) між показниками можливості вплинути на те, що відбувається в країні, місті, ЗВО, та показниками почуття відповідальності

Відповідальність стосовно того, що відбувається в...	Можливість вплинути на те, що відбувається в...			
	дворі, вулиці, гуртожитку	ЗВО, в якому навчаєтесь	місті, в якому навчаєтесь	країні
дворі, вулиці, гуртожитку	0,583***	0,332***	0,319***	0,303***
ЗВО, в якому навчаєтесь	0,341***	0,464***	0,401***	0,349***
місті, в якому навчаєтесь	0,320***	0,351***	0,504***	0,446***
країні	0,201***	0,224***	0,345***	0,447***

Примітка. *** – ($p \leq 0,001$)

Дані таблиці 4.10 свідчать про те, що у здобувачів відчуття відповідальності й уявлення про власну впливовість відносно автономні від «об'єктів» відповідальності та впливу. Що більшим, інтенсивнішим є відчуття відповідальності стосовно будь-якого «об'єкта» (місця проживання, ЗВО, міста, країни), тим більшим, інтенсивнішим стає відчуття власної можливості впливу на будь-який «об'єкт». Разом із цим кореляційний зв'язок між показниками можливості вплинути на те, що відбувається в країні, місті, ЗВО, і показниками почуття відповідальності статистично значимо тісніший у випадках об'єктної відповідності між відповідальністю і впливовістю. Яскравий приклад – відповідальність і впливовість стосовно того, що відбувається в місцях мешкання здобувачів: у дворі, на вулиці, у гуртожитку ($r_s = 0,583$).

3.3.3. Участь здобувачів у позанавчальній соціальній активності та її мотиваційне забезпечення

Участь здобувачів у позанавчальній соціальній активності в межах закладу вищої освіти визначалася за відповідями на запитання: «У яких із

наведених видів активності в навчальному закладі Ви брали або не брали участь?» Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «Я це виконую, бо сам/-а хочу, добровільно» (див. рис. 3.11).



Рис. 3.11. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «В яких із наведених видів активності в закладі вищої освіти Ви брали або не брали участь?».

Як видно з рис. 3.11, розподіл відповідей (у %) на запитання: «В яких із наведених видів активності в навчальному закладі Ви брали або не брали участь?», найбільш популярними / розповсюдженими серед здобувачів *добровільними* видами соціальної активності в межах ЗВО є участь у загальноуніверситетських заходах (наприклад, День відкритих дверей,

флешмоби, профорієнтаційні заходи), або їх організація, проведення (34,6 %), наукова діяльність – участь у роботі наукового гуртка, у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, фестивалях, семінарах, тренінгах (30,5 %) та у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах (27,6 %). Найменш розповсюджені такі види активності, як участь у толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету (14,3 %) та навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (10 %).

Деякі здобувачі, попри неучасть, на момент дослідження мають бажання стати учасником тих чи інших видів соціальної активності. Найбільш бажаними та нереалізованими видами соціальної активності виявилися: навчання в іншому ЗВО (36,6 % респондентів стверджують, що «хочуть спробувати»), благодійна (волонтерська) діяльність за умови представництва університету (29,7 %), участь у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах (27 %).

Серед недобровільних видів соціальної активності досить передбачуваною є участь у толоках і ремонтних роботах (15,3 % здобувачів зазначають, що брали в них участь вимушено), в загальноуніверситетських заходах (16,5 %) і не дуже передбачуваними – наукова діяльність (18,3 %) і участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах (13,6 %).

З-поміж різних видів позанавчальної соціальної активності найменш популярними є участь у толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету (46,8 % «не брали участь, і не хочуть брати»), навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (42,5 %), участь у спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях (40,2 %) та в студентському самоврядуванні (39,5 %).

Оскільки кожен здобувач так чи інакше бере участь у різноманітній позанавчальній соціальній активності, то виникає питання: «Як пов'язана участь в одній діяльності з участю в іншій?». Відповідь на нього у статистичній формі представлена у таблиці 3.11. Взагалі більше чи менше та з урахуванням певних винятків участь в усіх формах позанавчальної

соціальної активності статистично значимо (критерій χ^2 Пірсона) пов'язана між собою.

Таблиця 3.11

Зв'язок (критерій χ^2 Пірсона) між різними видами позанавчальної соціальної активності

	Навчання в іншому ЗВО, мобільність	Участь у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах	Участь у студентському самоврядуванні	Участь у загальноуніверситетських заходах	Участь у толоках і ремонтних роботах	Участь у благодійній (волонтерській) діяльності	Участь у спортивних змаганнях
Наукова діяльність	0,230	20,1** *	12,7***	5,8*	12,2***	24,5***	0,74
Навчання в іншому ЗВО		3,87*	7,42**	0,051	18,7***	4,72*	32,9***
Участь у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах			16,5***	31,9***	10,3**	29,0***	9,3**
Участь у студентському самоврядуванні				18,8***	20,4***	21,3***	40,1***
Участь у загальноуніверситетських заходах					21,3***	44,2***	10,7***
Участь у толоках і ремонтних роботах						12,7***	41,4***
Участь у благодійній (волонтерській) діяльності							11,0***
Участь у спортивних змаганнях							

Примітка. * – ($p \leq 0,05$); ** – ($p \leq 0,01$); *** – ($p \leq 0,001$)

Участь в науковій діяльності найтісніше пов'язана з участю в благодійній волонтерській діяльності ($\chi^2=24,5$), у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах ($\chi^2=20,1$) та в студентському самоврядуванні ($\chi^2=12,7$) та статистично значимо не пов'язана з навчанням в іншому ЗВО й участю в спортивних змаганнях.

Участь у студентському самоврядуванні має зв'язок з участю у спортивних змаганнях ($\chi^2=40,1$), благодійній волонтерській діяльності

($\chi^2=21,3$), участю в толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету ($\chi^2=20,4$).

Участь у благодійній волонтерській діяльності, за умови представництва університету, пов'язана з участю у загальноуніверситетських заходах ($\chi^2=44,2$), творчих і мистецьких гуртках, конкурсах ($\chi^2=29$) та науковій діяльності ($\chi^2=24,5$).

Таблиця 3.12
Суміжність (у %) різних видів позанавчальної соціальної активності

	Наукова діяльність	Навчання в іншому ЗВО, мобільність	Участь у творчих гуртках, конкурсах	Участь у студентському самоврядуванні	Участь у загальноуніверситетських заходах	Участь у толоках і ремонтних роботах	Участь у благодійній (волонтерській) діяльності	Участь у спортивних змаганнях
Наукова діяльність		20,2	52,1	45,3	58,5	37,7	49,6	36,2
Навчання в іншому ЗВО, мобільність	51,6		51,1	50,0	53,8	48,9	47,8	60,2
Участь у творчих гуртках, конкурсах	62,1	23,5		48,5	67,6	38,5	52,0	42,5
Участь у студентському самоврядуванні	60,8	24,7	53,8		65,0	42,5	51,1	50,8
Участь у загальноуніверситетських заходах	55,1	19,1	54,7	46,9		40,0	52,8	40,8
Участь у толоках і ремонтних роботах	62,2	30,9	53,3	53,0	68,0		49,7	55,7
Участь у благодійній (волонтерській) діяльності	64,9	23,6	57,4	50,8	71,7	39,7		43,6
Участь у спортивних змаганнях	52,7	32,9	51,8	57,9	62,7	48,5	47,3	

У таблиці 3.12 відображено дані про суміжність різних видів позанавчальної активності, тобто частка (%) учасників кожної активності в певній активності. Наприклад, серед здобувачів, які беруть участь у науковій діяльності, 52,1 % також є учасниками творчих і мистецьких гуртків, конкурсів, 36,2 % – спортивних змагань, 45,3 % – самоврядування.

Скориставшись процедурою сумачії показників різних видів позанавчальної активності з подальшою нормалізацією (через з-перетворення) даних й утворенням рівнів композитного показника позанавчальної активності, ми отримали три групи здобувачів із низьким (32 %), середнім (41 %) і високим (27 %) рівнями позанавчальної активності.

Таблиця 3.13

Рівні позанавчальної активності й академічні характеристики здобувачів

	Позанавчальна активність загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	32,0	41,0	27,0		
1–2 курси	34,8	40,3	24,9	8,01	0,091
3–4 курси	32,8	40,2	27,0		
Магістратура	14,9	46,8	38,3		
До 2 годин на ДЗ	39,5	36,8	23,8	21,60	0,000
Понад 2 години на ДЗ	22,8	46,0	31,2		
Бюджетна	24,3	41,4	34,2	21,36	0,000
Контрактна	40,6	40,6	18,8		
Соціальна робота та соціальна педагогіка	26,5	44,7	28,8	27,7	0,000
Психологія	42,4	33,1	24,5		
Економічні спеціальності	45,9	36,7	17,3		
Освіта початкова та дошкільна	18,1	47,6	34,3		
Задовільно	32,7	38,8	28,6	12,63	0,013
Добре	38,4	41,4	20,2		
Відмінно	24,7	42,9	32,5		

Дані, відображені в таблиці 3.13, демонструють рівні композитного показника позанавчальної активності. Вони загалом залежать (критерій χ^2 Пірсона) від курсу навчання, фахової спеціалізації, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачається на підготовку домашніх завдань, та академічної успішності здобувачів.

Так, серед тих, хто навчається в магістратурі, більше здобувачів із загальним високим рівнем позанавчальної активності (38,3 %), порівняно із здобувачами 1–4 курсів.

З-поміж респондентів, які витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому понад дві години, навчаються на бюджетній формі, здобувають фах «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта», «Соціальна робота» / «Соціальна педагогіка», навчаються переважно «відмінно», відповідно статистично значимо більше здобувачів із загальним високим рівнем позанавчальної активності, ніж серед тих, хто навчається на контрактній формі, витрачає на підготовку домашніх завдань менше двох годин, здобуває економічний або психологічний фах, навчається переважно «добре».

Таблиця 3.14

Рівні позанавчальної активності та соціально-демографічні характеристики здобувачів

	Позанавчальна активність загалом, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	32,0	41,0	27,0		
Чоловіки	44,3	36,1	19,6	8,77	0,012
Жінки	29,2	41,8	29,0		
17–18 років	34,2	41,6	24,2	2,71	0,609
19–20 років	32,3	40,9	26,8		
21 і старші за віком	28,3	38,4	33,3		
Вірять у Бога	28,8	43,6	27,6	22,24	0,001
Не вірять у Бога	52,1	34,2	13,7		
Не визначились щодо віри	24,6	38,5	36,9		
Квартира / дім батьків	38,8	39,7	21,4	12,16	0,016
Орендована квартира, будинок	33,3	39,6	27,1		
Гуртожиток	23,5	44,7	31,8		
Українська мова	22,4	44,0	33,6	22,58	0,000
Російська мова	46,8	32,1	21,1		
Російська та українська	37,1	43,4	19,6		

Рівні композитного показника позанавчальної активності статистично значимо (за критерієм χ^2 Пірсона) пов'язані також із соціально-демографічними характеристиками здобувачів, а саме зі: статтю, віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання (див. табл. 3.14).

Серед представниць жіноцтва більше таких, що мають загальний високий рівень позанавчальної активності (29 %) порівняно зі здобувачами-чоловіками (19,6 %).

У групі здобувачів від 21 року і старших більше таких, що мають загальний високий рівень позанавчальної активності (33,3 %), порівняно із групою 17–18-річних (24,2 %) – значимі відмінності за критерієм F^* Фішера.

Серед релігійних здобувачів більше таких, які мають загальний високий рівень позанавчальної активності (36,9 %), порівняно з атеїстами (13,7 %) і тими, що релігійно не визначилися (27,6 %).

Серед здобувачів, що проживають в гуртожитку більше таких, що мають загальний високий рівень позанавчальної активності (31,8 %), порівняно із тими, що мешкають з батьками (21,4 %) та тими, які орендують житло (27,1 %).

Поміж здобувачів, що використовують українську мову більше таких, що мають загальний високий рівень позанавчальної активності (36,3 %), порівняно із тими, хто послуговується російською (21,1 %) або українською та російською мовами (19,6 %).

Рівні композитного показника позанавчальної активності статистично значимо не пов'язані з такими соціально-демографічними характеристиками, як шлюбний і батьківський статуси, трудова зайнятість, фінансова забезпеченість.

Мотиви участі здобувачів у видах позанавчальної соціальної активності визначалися за відповідями на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви участі у видах активності, в яких Ви добровільно вже брали участь,

або маєте намір брати?» Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «дуже важливо» (див. рис. 3.12).

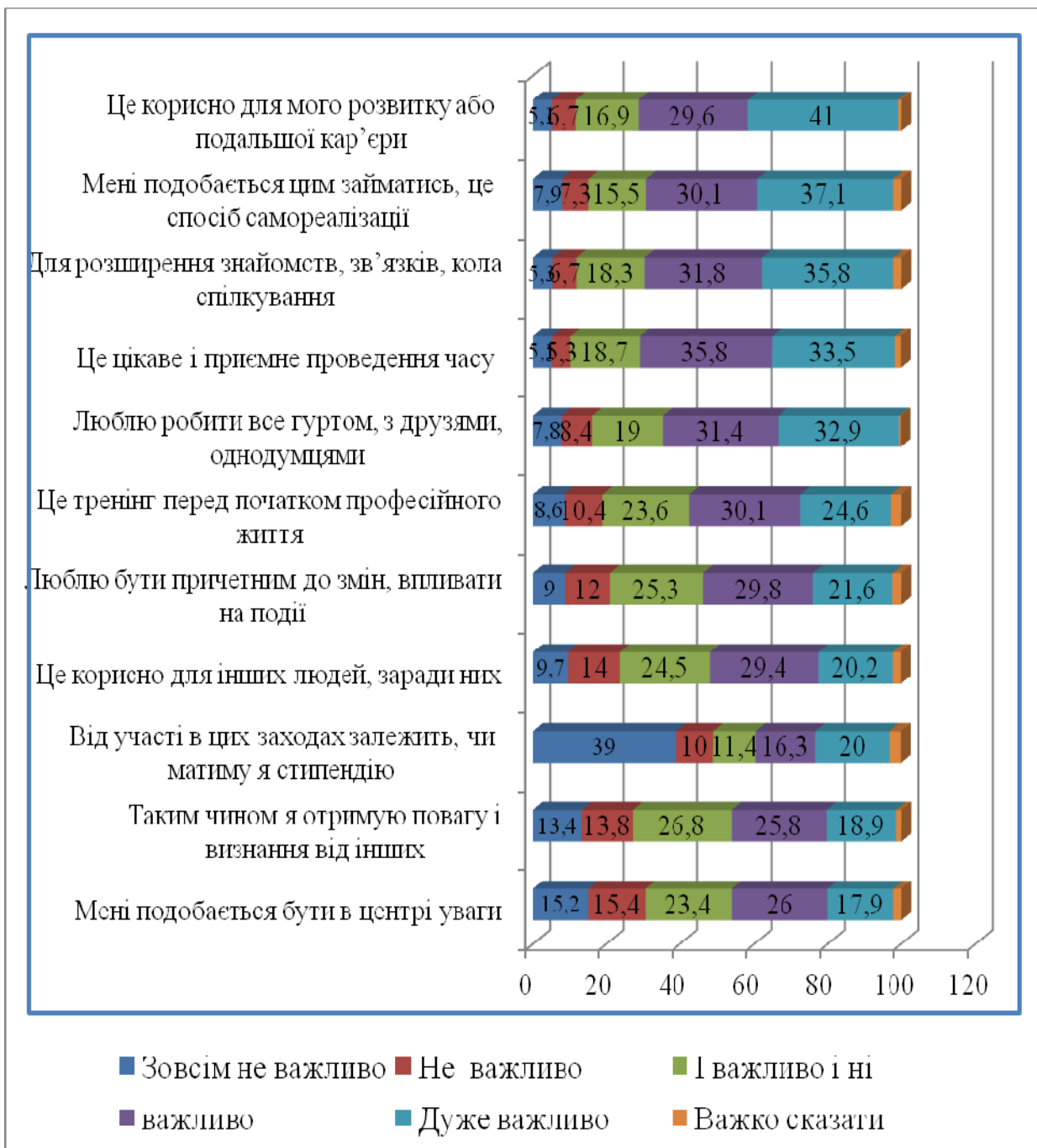


Рис. 3.12. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви участі у видах активності, в яких Ви добровільно вже брали участь або маєте намір брати?».

Якщо візьмемо до уваги суму відсотків здобувачів, що відповідали «важливо» і «дуже важливо» на запитання про те, наскільки важливими є для

них мотиви участі у видах активності, в яких вони добровільно вже брали участь або мають намір брати, то дійдемо висновку, що найбільш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є: прагматичний («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») – 70,6 % здобувачів; пізнавально-гедоністичний («Це цікаве і приємне проведення часу») – 69,3 %; комунікативно-експансивний, мотив нетворкінгу («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») – дієвий для 67,6 % респондентів, мотив самореалізації («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації») – властивий 67,2 % здобувачів; кооперативний / колабораційний мотив («Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями») – притаманний 64,3 % опитаних.

Найменш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є респектно-репутаційний («Таким чином я отримую повагу і визнання від інших») характерний для 44,7 %, егоцентричний («Мені подобається бути в центрі уваги»), властивий 43,9 % та економічний («Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію»), важливий для 36,6 % майбутніх фахівців соціономічних професій.

Такі мотиви реалізації позанавчальної активності, як альтруїстичний («Це корисно для інших людей, заради них»), мотив впливовості, каузації («Люблю бути причетним до змін, впливати на події») та професійно-тренінговий («Це тренінг перед початком професійного життя»), займають умовно середні місця в рейтингу мотиваційного опосередкування позанавчальної активності. За результатами кореляційного аналізу всі мотиви позанавчальної активності статистично значимо ($p \leq 0,01$) і позитивно корелюють між собою, що свідчить про реальну полімотивованість цієї активності.

Для емпіричної типологізації мотивів позанавчальної активності здобувачів виконано факторний аналіз (міра адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна – 0,911), що дозволив коректно виокремити два латентні фактори, які пояснюють 60,3 % дисперсії змінних.

До першого фактора, що пояснює 50,1 % дисперсії та інтерпретованого нами як «Мотиви росту та розвитку», увійшли такі види мотивів: прагматичний (зі значущою факторною вагою 0,824), пізнавально-гедоністичний (0,773), мотив самореалізації (0,742), кооперативний (0,730), комунікативно-екпансивний (0,623), альтруїстичний (0,596), професійно-тренінговий (0,560).

Другим фактором, що пояснює 10,2 % дисперсії та отримав назву «Компенсаторні мотиви», охоплюються мотиви: пошуку поваги і визнання (0,779), економічний (0,757), егоцентричний (0,738), мотив впливовості, каузації (0,615).

Таблиця 3.15

Матриця обернених компонент
(за результатами факторного аналізу мотивів позанавчальної активності)

	Компонента	
	1	2
Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри	0,824	0,183
Це цікаве і приємне проведення часу	0,773	0,249
Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації	0,742	0,173
Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями	0,730	0,175
Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування	0,623	0,395
Це корисно для інших людей, заради них	0,596	0,347
Це тренінг перед початком професійного життя	0,560	0,506
Таким чином я отримую повагу і визнання від інших	0,326	0,779
Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію	0,023	0,757
Мені подобається бути в центрі уваги	0,349	0,738
Люблю бути причетним до змін, впливати на події	0,440	0,615

Примітка: Метод виділення факторів – аналіз методом головних компонент, метод обернення – варімакс з нормалізацією Кайзера.

Мотиви неучасті здобувачів у видах позанавчальної соціальної активності визначалися за відповідями на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви неучасті у видах активності, в яких Ви не брали участі, або

вимушено брали участь?». Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «дуже важливо» (див. рис. 3.15).

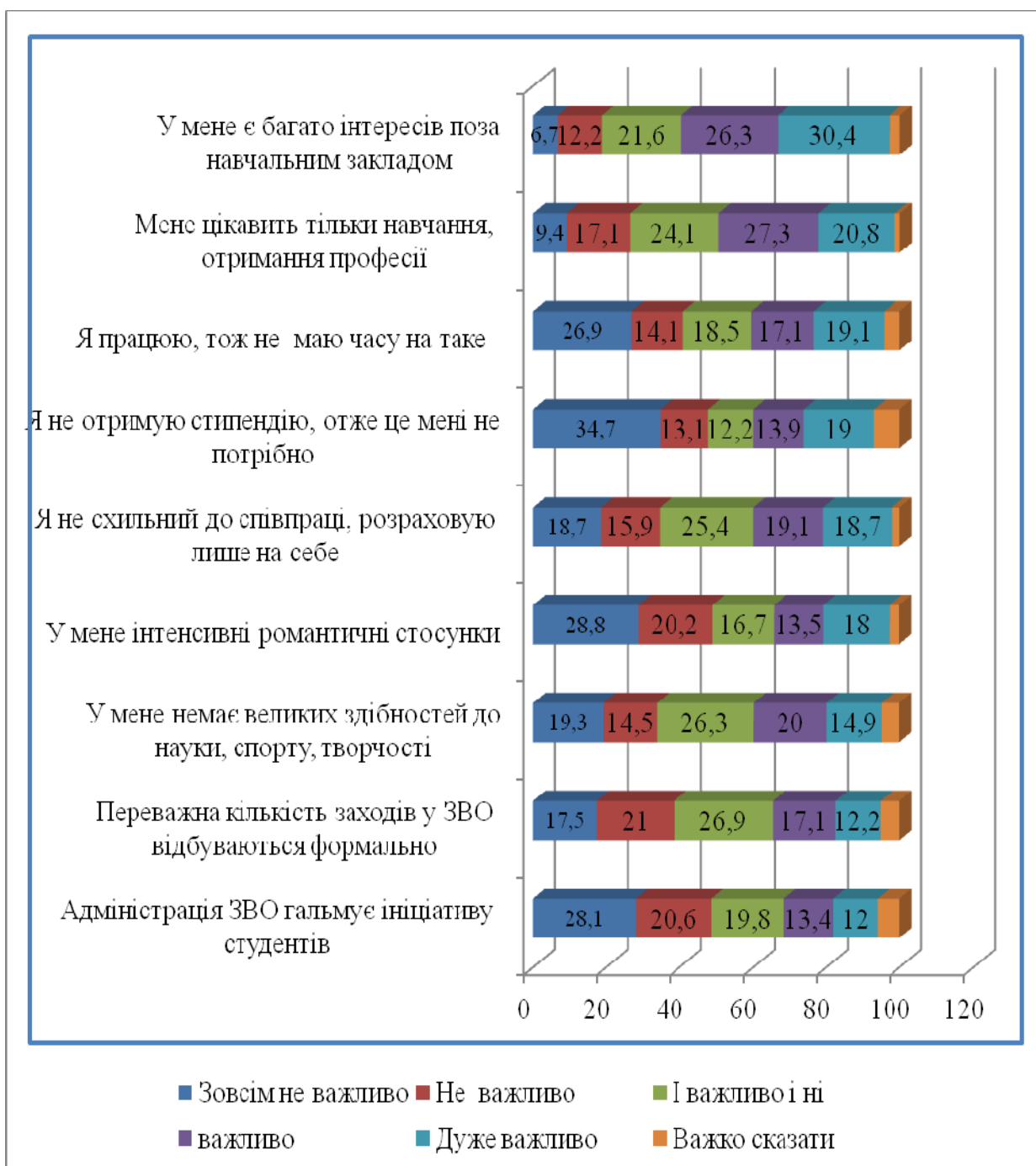


Рис. 3.13. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Наскільки важливими є для Вас мотиви неучасті у видах активності, в яких Ви не брали участі або вимушено брали участь?».

Розглянувши суму відсотків здобувачів, що відповідали «важливо» та «дуже важливо» на запитання про те, наскільки важливими є для них мотиви *неучасті* у видах активності, в яких вони не брали участі, або вимушено брали участь, підсумуємо, що найбільш впливовими мотивами не брати участь у позанавчальній соціальній активності є: мотив «Зайнятості іншими справами» – наявність різноманітних інтересів поза навчальним закладом (для 56,7 % опитаних, це «важлива» або «дуже важлива умова»), мотив «Центрованості на професійній освіті» – зацікавленість виключно навчанням, отриманням професії (48,1 %), і мотив «Автономності» – неохочість до співпраці, розрахунок лише на себе (37,8 %).

Найменш розповсюджені мотивування *неучасті* в соціальній позанавчальній активності – гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи здобувачів (25,4 %), мотив «Формалізму» – несприйняття формального характеру більшості заходів у ЗВО (29,3 %) та наявні інтенсивні романтичні стосунки (31,5 %).

Мотиви «Економічної незацікавленості» (32,9 %), «Трудової зайнятості» (36,2 %), «Відсутності здібностей» (34,9 %) займають умовно середні місця в рейтингу мотиваційного опосередкування позанавчальної пасивності.

Дещо уточнює наведені дані погляд на результати з точки зору «неважливості» мотивів. Так, найменшу пояснювальну силу мають мотиви гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи здобувачів (для 48,4 % респондентів це не є важливим), наявні інтенсивні романтичні стосунки (для 49 % це неважливо), «Економічної незацікавленості» (неактуально для 47,8 %).

За результатами кореляційного аналізу всі мотиви *неучасті* в позанавчальній активності статистично значимо ($p \leq 0,001$) і позитивно корелюють між собою, що свідчить про полімотивованість позанавчальної пасивності.

Для емпіричної типологізації мотивів неучасті в позанавчальній активності здобувачів здійснено факторний аналіз (міра адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна – 0,887), що дозволив коректно виокремити 2 латентні фактори, які пояснюють 54,5 % дисперсії змінних.

До першого фактора, що пояснює 43,9 % дисперсії, інтерпретованого нами як «Демотиватори», увійшли мотиви: «Економічної незацікавленості» (із значущою факторною вагою 0,736), «Відсутності здібностей» (0,734), «Автономності» (0,697), «Гальмування адміністрацією ініціативи здобувачів» (0,656), «Трудової зайнятості» (0,581), «Формалізму» (0,575).

Другий фактор, що пояснює 10,6 % дисперсії та отримав назву «Відволікаючі / конкурентні мотиви», становлять мотиви «Зайнятості іншими справами» (0,898), «Романтичних стосунків» (0,644), «Центрованості на професійній освіті» (0,445).

Таблиця 3.16

Матриця обернених компонент (за результатами факторного аналізу мотивів неучасті в позанавчальній активності)

	Компонента	
	1	2
Я не отримую стипендію, отже це мені не потрібно	0,736	0,114
У мене немає великих здібностей до науки, спорту, творчості	0,734	0,098
Я не схильний до співпраці, розраховую лише на себе	0,697	0,201
Адміністрація ЗВО гальмує ініціативу здобувачів	0,656	0,350
Я працюю, тож не маю часу на таке	0,581	0,323
Переважає кількість заходів у ЗВО відбуваються формально	0,575	0,489
У мене є багато інтересів поза навчальним закладом	-0,003	0,898
У мене інтенсивні романтичні стосунки	0,393	0,644
Мене цікавить тільки навчання, отримання професії	0,369	0,445

Примітка: Метод виділення факторів – аналіз методом головних компонент, метод обернення – варімакс з нормалізацією Кайзера.

3.3.4. Реальний і бажаний характер взаємодії між адміністрацією ЗВО і здобувачами щодо позанавчальної активності

Респондентам пропонувалося розглянути різні варіанти взаємодії між адміністрацією закладу вищої освіти (викладачами) та здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності й обрати один із наведених варіантів, що загалом і зараз описує характер цієї взаємодії в їхньому закладі та, окремо, варіант бажаного для них стану взаємодії між здобувачами та викладачами. Результати опитування відображено на рис. 3.14.



Рис. 3.14. Варіанти взаємодії між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами (молоддю) щодо позанавчальної активності.

Найбільш поширеними варіантами існуючої взаємодії між адміністрацією закладу вищої освіти (викладачами) та здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності виявилися ті, за яких молодь керує та ініціює дії: «Молодь має ініціативу та вирішує, як проєкт буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проєкту та мають довіру молоді в питаннях керівництва» (на нього вказали 22,5 % опитаних); коли викладачі-ініціатори розділяють рішення із молоддю: «Викладачі мають ініціативу, а молодь долучається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проєкту» (засвідчили 18,6 % здобувачів).

Відмінності в розповсюдженості вказаних варіантів взаємодії між адміністрацією закладу та здобувачами щодо позанавчальної активності статистично незначущі ($p \geq 0,05$). Наступні два варіанти, за яких «Викладачі оформлюють та просувають проєкт, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок з приводу своїх пропозицій» (17,7 %) та «Молодь має ідеї, створює проєкти та запрошує викладачів долучитися до них у момент прийняття рішень, протягом усього проєкту. Вони рівні партнери» (17,1 %) менш розповсюджені, ніж ті, де молодь керує та ініціює дії ($p \leq 0,05$).

Кожен десятий респондент (11 %) вказав на популярність варіанта взаємодії, за якого молодь залучена до процесу, але не поінформована про деталі: «Викладачі приймають рішення про участь у проєкті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проєкту, а викладачі поважають їх погляди».

Інші способи взаємодії розповсюджені дуже рідко, на межі статистичної похибки: символічна участь з метою створення рівних можливостей – «Молоді люди мають обмежену кількість голосів і невеликий вибір стосовно того, що можна казати, і як можна взаємодіяти» (6,1 %); присутність здобувачів для «галочки», коли вони беруть участь у заході, але їхня дієздатність обмежена, вони не можуть приймати жодного рішення

(4,5 %); маніпуляція здобувачами – «Викладачі мають повний і незмінний авторитет та зловживають своєю владою. Вони використовують ідеї та думки молоді для своїх власних цілей» (2,4 %).

Найбільш розповсюдженими варіантами *бажаної взаємодії* між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності виявилися два варіанти (підтримані 73,2 % здобувачів), за яких молодь і викладачі приймають рішення разом: «Молодь має ідеї, створює проекти та запрошує викладачів долучитися до них у момент прийняття рішень, протягом усього проекту. Вони є рівними партнерами» (засвідчили 42,5 % опитаних) або молодь керує та ініціює дії: «Молодь має ініціативу та вирішує, як проект буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проекту та мають довіру молоді в питаннях керівництва» (на нього вказали 30,7 % опитаних).

Кожному десятому здобувачеві (10 %) до вподоби такий різновид взаємодії, коли викладачі-ініціатори розділяють рішення з молоддю: «Викладачі мають ініціативу, а молодь включається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проекту».

Інші варіанти взаємодії між адміністрацією закладу та здобувачами стосовно позанавчальної активності, коли ініціатива йде від викладачів, теж малопопулярні. Ситуація, за якої «Викладачі оформлюють та просувають проект, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок з приводу своїх пропозицій», до вподоби лише 6,5 % респондентів. Залучення до процесу, але не поінформованість молоді про деталі – «Викладачі приймають рішення про участь у проекті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проекту, а викладачі поважають їх погляди», викликало прихильність 5,9 % опитаних.

Практично небажаними способами взаємодії респонденти визнають символічну участь з метою створення рівних можливостей (2,4 %); присутність здобувачів для «галочки», коли вони беруть участь у заході, але

їхня дієздатність обмежена, вони не можуть приймати жодного рішення (1,1 %); маніпуляції здобувачами та зловживання викладачами своєю владою (0,9 %).

Серед різновидів *бажаної взаємодії* між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності можемо умовно виокремити три основних: 1) молодь із адміністрацією закладу – рівноправні партнери (варіанти: «Молодь має ідеї, створює проекти та запрошує викладачів долучитися до них у момент прийняття рішень, протягом усього проекту. Вони рівні партнери» та «Молодь має ініціативу та вирішує, як проект буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проекту та мають довіру молоді в питаннях керівництва»); 2) молодь є «молодшим партнером» адміністрації закладу, ініціатива та керівництво – за викладачами («Викладачі мають ініціативу, а молодь долучається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проекту» або «Викладачі оформлюють та просувають проект, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок з приводу своїх пропозицій», або «Викладачі приймають рішення про участь у проекті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проекту, а викладачі поважають їх погляди»); 3) молодь у взаємодії виконує символічну або формальну роль, або ж роль об'єкта управління, владно-виховних маніпуляцій.

Дані про зв'язок вибору здобувачами вищої освіти того чи іншого різновиду *бажаної взаємодії* між викладачами і здобувачами в позанавчальній активності та їхніми академічними характеристиками представлено в таблиці 3.17. За критерієм χ^2 Пірсона цей зв'язок на статистично значущому рівні виявлено лише для вибору різновиду *бажаної взаємодії* та курсу навчання й академічної успішності. Для більш точного та диференційованого аналізу було також використано критерій ϕ^* Фішера.

Серед тих, хто навчається в магістратурі, значно менше осіб обирають «Рівноправне партнерство» (62,8 %) як вид *бажаної взаємодії* між

викладачами та здобувачами в позанавчальній активності, порівняно зі здобувачами 1–4 курсів, і відповідно більше таких, що обирають варіант взаємодії, за якого вони є об'єктом впливу (14 %).

Здобувачів, які обирають «Рівноправне партнерство», більше серед тих, хто витрачає на підготовку домашніх завдань у середньому понад дві години (76,2 %), здобуває фах «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта» (77,6 %), навчається на «відмінно» і «добре» (74,9 %), ніж з-поміж тих, що витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому менше двох годин (68,5 %), здобувають фах соціального працівника або соціального педагога (68,9 %), мають «задовільну» академічну успішність (55,8 %).

Таблиця 3.17

Різновиди бажаної взаємодії між викладачами і здобувачами в позанавчальній активності й академічні характеристики здобувачів

	Різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	Рівноправне партнерство	Молодше партнерство	Об'єкт управління	χ^2	p
Усі здобувачі	73,2	22,4	4,4		
1–2 курси	76,9	19,9	3,2	13,2	0,010
3–4 курси	72,0	24,9	3,1		
Магістратура	62,8	23,3	14,0		
До 2 годин на ДЗ	68,5	27,0	4,5	5,1	0,279
Понад 2 години на ДЗ	76,2	19,4	4,4		
Бюджетна	75,2	21,3	3,5	1,2	0,550
Контрактна	71,9	22,8	5,4		
Соціальна робота та соціальна педагогіка	68,9	25,2	5,9	7,3	0,291
Психологія	72,9	24,1	3,0		
Економічні спеціальності	76,7	22,2	1,1		
Освіта початкова та дошкільна	77,6	16,3	6,1		
Задовільно	55,8	34,9	9,3	8,1	0,090
Добре	74,9	21,9	3,3		
Відмінно	74,9	21,2	3,9		

Різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами в позанавчальній активності статистично значимо *не* пов'язані з соціально-демографічними характеристиками здобувачів вищої освіти, окрім вікових (див. курс навчання).

3.3.5. Участь студентської молоді у діяльності організацій громадянського суспільства

Участь здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства (ОГС) визначалися за відповідями на запитання: «У діяльності яких організацій громадянського суспільства Ви брали участь упродовж останніх 12 місяців?». Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «Я це робив / робила» (див. рис. 3.15).

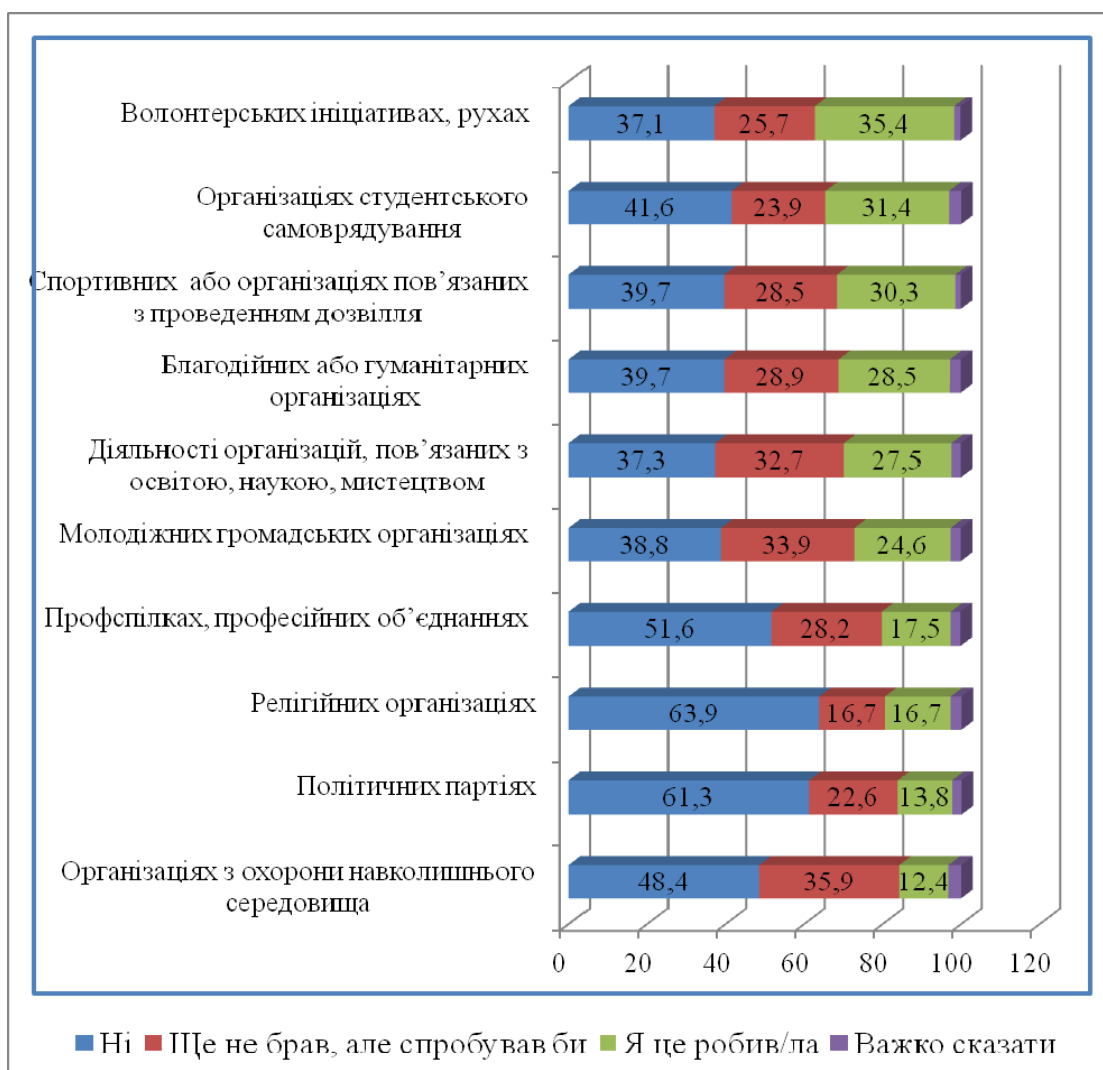


Рис. 3.15. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «У діяльності яких організацій громадянського суспільства Ви брали участь упродовж останніх 12 місяців?».

Найбільш популярними / розповсюдженими серед здобувачів видами соціальної активності в межах організацій громадянського суспільства є участь у волонтерських ініціативах, рухах (35,4 % брали в них участь упродовж року), організаціях студентського самоврядування (30,5 %) та спортивних організаціях або організаціях, пов'язаних з дозвіллям (30,3 %).

Найменш цікавими для них виявилися такі види активності, як участь у релігійних організаціях (16,7 %), політичних партіях (13,8 %) та організаціях з охорони навколишнього середовища (12,4 %).

Деякі здобувачі, всупереч неучасті на момент дослідження, мають бажання спробувати взяти участь в тих чи інших видах соціальної активності в умовах, що надаються організаціями громадянського суспільства. Серед нереалізованих діяльностей, у яких респонденти хотіли б взяти участь: діяльність в організаціях з охорони навколишнього середовища (35,9 % задекларували, що «хочуть спробувати»), молодіжних громадських організаціях (33,9 %), організаціях, пов'язаних з освітою, наукою, мистецтвом (32,7 %), благодійних або гуманітарних організаціях (28,9 %).

Якщо розглянути співвідношення (у %) тих, хто спробував би взяти участь у тій чи іншій діяльності, та осіб, які вже брали в ній участь, то це дасть нам певні уявлення про потенціал зростання участі здобувачів у роботі організацій громадянського суспільства.

Так, найбільший потенціал для зростання відсотка участі здобувачів є в діяльності організацій з охорони навколишнього середовища (289 %), політичних партіях (164 %), профспілках, професійних об'єднаннях (161 %), найменший – у волонтерських ініціативах, рухах (73 %), організаціях студентського самоврядування (76 %) спортивних організаціях або організаціях, пов'язаних з дозвіллям (94 %).

Скориставшись процедурою сумації участі студентської молоді в діяльності організацій громадянського суспільства з подальшою нормалізацією (через z-перетворення) даних та утворенням рівнів

композитного показника, ми отримали три групи здобувачів з низьким (30,4 %), середнім (42,7 %) і високим (26,9 %) рівнями цієї участі.

Таблиця 3.18

Участь у діяльності організацій громадянського суспільства та академічні характеристики здобувачів

	Участь у діяльності організацій громадянського суспільства, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	30,4	42,7	26,9		
1–2 курси	28,9	46,2	24,9	6,41	0,171
3–4 курси	34,3	37,7	27,9		
Магістратура	19,1	48,9	31,9		
До 2 годин на ДЗ	39,5	39,9	20,6	24,07	0,000
Понад 2 години на ДЗ	21,2	45,6	33,2		
Бюджетна форма	27,8	41,8	30,4	4,73	0,094
Контрактна форма	33,5	44,4	22,2		
Соціальна робота та соціальна педагогіка	24,2	44,3	31,5	53,9	0,000
Психологія	30,5	49,0	20,5		
Економічні спеціальності	49,0	42,9	8,2		
Освіта початкова та дошкільна	20,0	32,4	47,6		
Оцінка «задовільно»	28,6	49,0	22,4	9,21	0,056
Оцінка «добре»	31,3	48,5	20,2		
Оцінка «відмінно»	28,6	39,0	32,5		

Дані таблиці 3.18 вказують на те, що рівні композитного показника участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства загалом залежать (критерій χ^2 Пірсона) від курсу навчання, фахової спеціалізації, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, та академічної успішності.

Серед тих, хто навчається в магістратурі, більше здобувачів із загальним високим рівнем участі у діяльності ОГС (31,9 %), порівняно із здобувачами 1–2 курсів (24,9 %). 3-поміж осіб, які витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому більше двох годин, навчаються на

бюджетній формі, здобувають фах «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта», «Соціальна робота» / «Соціальна педагогіка», навчаються переважно на «відмінно», статистично значимо більше здобувачів із загальним високим рівнем участі в діяльності ОГС, ніж серед тих, що навчаються на контрактній формі, витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому менше двох годин, здобувають економічну або психологічну спеціальність, навчаються переважно на «добре» та «задовільно».

Таблиця 3.19

Участь у діяльності організацій громадянського суспільства та соціально-демографічні характеристики здобувачів

	Участь у діяльності організацій громадянського суспільства, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	30,4	42,7	26,9		
Чоловіки	44,3	41,2	14,4	14,53	0,001
Жінки	27,3	42,8	29,9		
17–18 років	24,2	51,7	24,2	9,043	0,060
19–20 років	34,6	38,9	26,5		
21 і старші за віком	27,3	40,4	32,3		
Вірять у Бога	28,8	40,7	30,5	12,96	0,044
Не вірять у Бога	39,7	49,3	11,0		
Не визначились щодо віри	29,2	47,7	23,1		
Квартира / дім батьків	36,2	45,5	18,3	14,75	0,005
Орендована квартира, будинок	31,3	37,5	31,3		
Гуртожиток	24,6	42,5	33,0		
Українська мова	22,8	39,4	37,8	36,78	0,000
Російська мова	44,0	45,0	11,0		
Російська та українська	34,3	46,2	19,6		
Грошей менше середнього	26,4	45,9	27,7	5,10	0,277
Середня сума грошей	33,2	44,4	22,5		
Грошей більше середнього	29,1	38,2	32,7		

Рівні композитного показника участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства статистично значимо (за критерієм χ^2 Пірсона) пов'язані із соціально-демографічними характеристиками респондентів, а саме: статтю, віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання (див. табл. 3.19).

Серед здобувачів жіночої статі більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства (29,9 %), порівняно із здобувачами чоловічої статі (14,4 %).

У групі здобувачів від 21 року та старших більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства (32,3 %), порівняно із групою 17–18-річних (24,2 %).

Серед релігійних здобувачів більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства (30,5 %), порівняно з атеїстами (11 %) чи особами, що релігійно не визначилися (23,1 %).

Серед здобувачів, які проживають в гуртожитку (33 %) або орендують житло (31,3 %), більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства, порівняно з тими, які мешкають з батьками (18,3 %).

Поміж здобувачів, що використовують українську мову, більше таких, які мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства (37,8 %), порівняно з тими, хто послуговується російською (11 %) або українською та російською (19,6 %) мовами.

Серед здобувачів, які перебувають у шлюбних стосунках і серед тих, хто має дітей, більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства.

Серед тих, хто інколи підпрацьовує та має суму грошей більшу за середню, більше таких, що мають загальний високий рівень участі в діяльності організацій громадянського суспільства, порівняно з тими, які

працюють і навчаються та мають у розпорядженні середню суму грошей (значимі відмінності за критерієм ϕ^* Фішера ($p \leq 0,05$)).

Окремо досліджувалась участь здобувачів у політичній діяльності.

Характер цієї участі визначався за відповідями на запитання: «Чи вдавалися Ви до якогось з наступних способів участі в політичній діяльності?». Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «Я це робив / робила» (див. рис. 3.16).

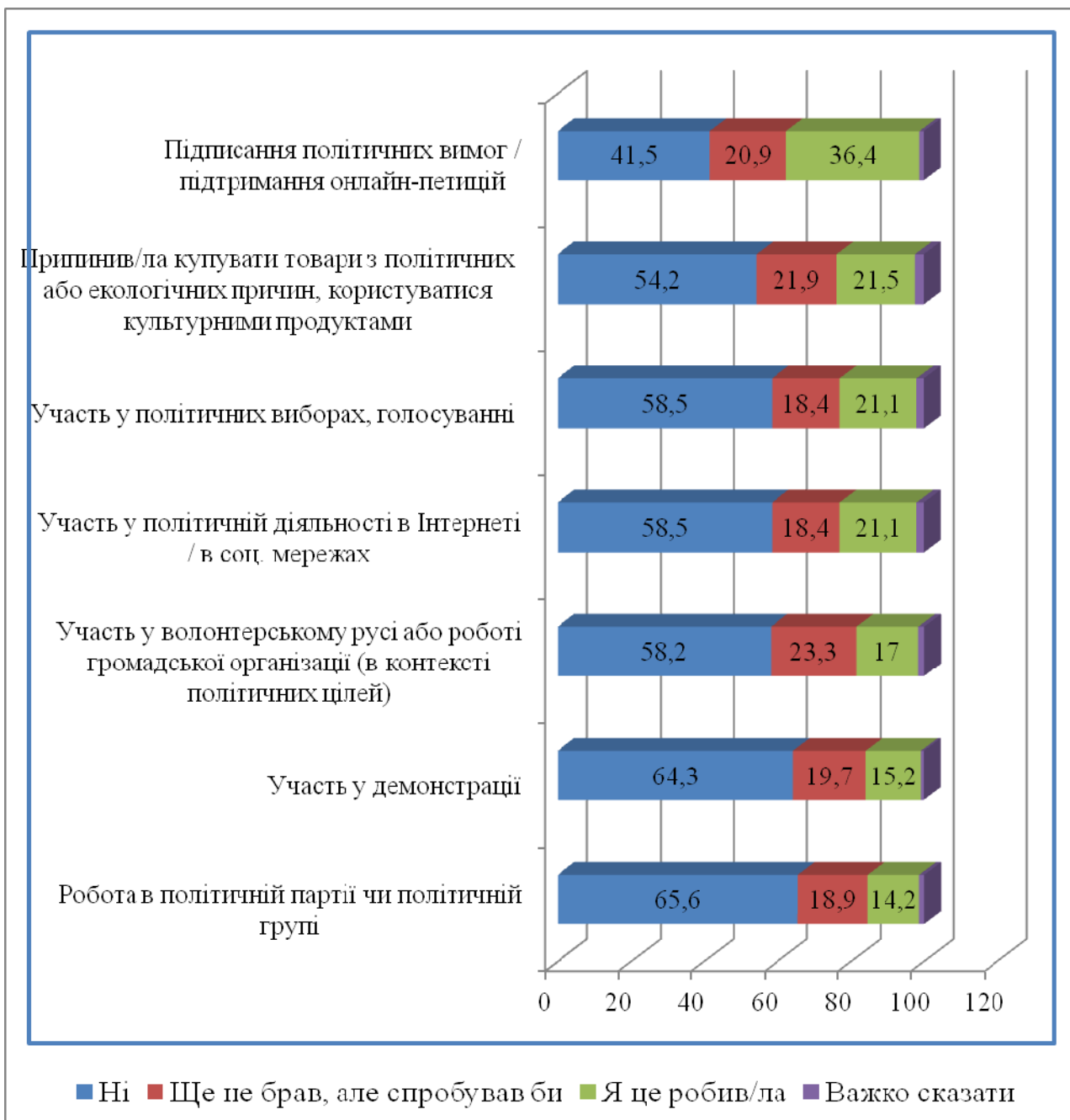


Рис. 3.16. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Чи вдавалися Ви до якогось з наступних способів участі в політичній діяльності?».

Найбільш розповсюдженими серед здобувачів видами політичної активності є підписання політичних вимог / підтримання онлайн-петицій (36,4 % брали в них участь), відмова від купівлі товарів з політичних або екологічних причин, від користування культурними продуктами з політичних мотивів (21,5 %), участь у політичній діяльності в інтернеті / соціальних мережах (21,1 %) та в політичних виборах, голосуванні (21,1 %).

Менш поширеними є такі види політичної діяльності, як: участь у волонтерському русі або роботі громадської організації в контексті політичних цілей (17 %), участь у демонстрації (15,2 %), робота в політичній партії чи політичній групі (14,2 %).

Приблизно рівна (від 18,4 до 23,3 %) частка здобувачів має бажання спробувати взяти участь у тих чи інших видах політичної діяльності, найбільше – у волонтерському русі або роботі громадської організації в контексті політичних цілей.

Застосувавши процедуру сумачії способів участі здобувачів у політичній діяльності з подальшою нормалізацією (через z-перетворення) даних та утворенням рівнів композитного показника участі, ми отримали три групи респондентів із низьким (37,5 %), середнім (37,6 %) та високим (24,9 %) рівнями цієї участі.

Відповідно даним, наведеним в таблиці 3.20, рівні композитного показника участі здобувачів у політичній діяльності залежать (критерій χ^2 Пірсона) від курсу навчання, фахової спеціалізації, середньої кількості годин, що витрачаються на підготовку домашніх завдань, та академічної успішності здобувачів.

Серед тих, хто навчається в магістратурі, більше здобувачів із загальним високим рівнем участі в політичній діяльності (42,6 %), ніж серед здобувачів 1–2 (18,2 %) та 3–4 (28,9 %) курсів. З-поміж осіб, які витрачають на підготовку домашніх завдань у середньому більше двох годин і мають високий рівень участі в політичній діяльності (30,4 %), здобувають спеціальність «Початкова освіта» або «Дошкільна освіта» (43,8 %),

«Соціальна робота» / «Соціальна педагогіка» (24,2 %), навчаються переважно на «відмінно» (24,9 %) або «задовільно» (32,7 %). Відповідно статистично значимо більше здобувачів із загальним високим рівнем участі в політичній діяльності, ніж серед тих, хто витрачає на підготовку домашніх завдань у середньому менше двох годин (19,3 %), здобуває економічну (16,3 %) або психологічну спеціальність (18,5 %), навчається переважно на оцінку «добре» (17,2 %).

Таблиця 3.20

Участь у політичній діяльності й академічні характеристики здобувачів

	Участь у політичній діяльності, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	37,5	37,6	24,9		
1–2 курси	43,9	37,9	18,2	20,05	0,000
3–4 курси	30,4	40,7	28,9		
Магістратура	31,9	25,5	42,6		
До 2 годин на ДЗ	40,4	40,4	19,3	9,72	0,045
Понад 2 години на ДЗ	35,6	34,0	30,4		
Бюджетна форма	35,7	37,3	27,0	1,30	0,522
Контрактна форма	38,1	39,3	22,6		
Соціальна робота та соціальна педагогіка	28,2	47,7	24,2	39,3	0,000
Психологія	46,4	35,1	18,5		
Економічні спеціальності	48,0	35,7	16,3		
Освіта початкова та дошкільна	26,7	29,5	43,8		
Оцінка «задовільно»	34,7	32,7	32,7		
Оцінка «добре»	41,4	41,4	17,2	10,82	0,029
Оцінка «відмінно»	33,3	37,2	29,4		

Рівні композитного показника участі здобувачів у політичній діяльності статистично значимо пов'язані із соціально-демографічними характеристиками, а саме: віком, батьківським статусом, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, трудовою зайнятістю, рівнем фінансового забезпечення і частково релігійністю (див. табл. 3.21).

Серед здобувачів-батьків статистично значимо більше таких, що мають загальний *середній* рівень участі в політичній діяльності (61,5 %), порівняно зі здобувачами вищої освіти, що не мають дітей (37,4 %).

У групі здобувачів віком від 21 року та старших більше тих, хто має загальний високий рівень участі в політичній діяльності (31,3 %), ніж у групі 17–18-річних (18,1 %).

Таблиця 3.21

Участь у політичній діяльності та соціально-демографічні характеристики здобувачів

	Участь у політичній діяльності, рівні (%)			Критерій χ^2 Пірсона	
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	p
Усі здобувачі	37,5	37,6	24,9		
17–18 років	48,3	33,6	18,1	12,53	0,014
19–20 років	33,9	39,7	26,5		
21 і старші за віком	30,3	38,4	31,3		
Немає дітей	37,9	37,4	24,7	5,22	0,073
Є діти	7,7	61,5	30,8		
Вірять у Бога	36,6	35,5	27,9	6,64	0,355
Не вірять у Бога	41,1	41,1	17,8		
Не визначились щодо віри	35,4	46,2	18,5		
Квартира / дім батьків	38,4	45,1	16,5	20,23	0,000
Орендована квартира, будинок	38,5	36,5	25,0		
Гуртожиток	36,3	29,1	34,6		
Українська мова	34,0	33,6	32,4	19,19	0,001
Російська мова	48,6	37,6	13,8		
Російська та українська	35,7	44,1	20,3		
Тільки навчаються	40,8	39,3	19,9	10,31	0,035
Інколи працюють	31,3	35,8	33,0		
Працюють і навчаються	40,2	38,6	21,3		
Грошей менше середнього	35,2	35,8	28,9	7,46	0,113
Середня сума грошей	43,3	36,4	20,3		
Грошей більше середнього	30,0	40,0	30,0		

Серед здобувачів, які проживають у гуртожитку (33 %) або орендують житло (31,3 %), більше таких, що мають загальний високий рівень участі в політичній діяльності, порівняно з тими, хто мешкає з батьками (18,3 %).

Поміж здобувачів, які використовують українську мову, більше таких, що мають загальний високий рівень участі в політичній діяльності (34,2 %), порівняно із тими, хто послуговується російською (13,8 %) або українською та російською (20,3 %) мовами.

Серед тих, хто інколи підпрацьовує (33 %) і має суму грошей, більшу (30 %) або меншу за середню (28,9 %), більше таких, що мають загальний високий рівень участі в політичній діяльності, порівняно із тими, хто суміщає навчання та працю (21,3 %) або не працює (19,9 %) і має у розпорядженні середню суму грошей (20,3 %).

З-поміж релігійних здобувачів більше таких (за критерієм ϕ^* Фішера $p \leq 0,05$), що мають загальний високий рівень участі в політичній діяльності (27,9 %), порівняно із здобувачами-атеїстами (17,8 %).

Рівні участі студентської молоді в політичній діяльності значимо не пов'язані з такими соціально-демографічними характеристиками, як стать і сімейний стан.

Узагальнимо академічні та соціально-демографічні фактори впливу на позанавчальну діяльність, участь у роботі організацій громадянського суспільства загалом і в політичній діяльності зокрема.

Усі ці види соціальної активності пов'язані з курсом навчання, фаховою спеціалізацією, формою навчання (окрім політичної діяльності), середньою кількістю годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, академічною успішністю здобувачів, а також із статтю (окрім політичної діяльності), віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання.

Політична діяльність, на відміну від інших видів соціальної активності, пов'язана також із батьківським статусом, трудовою зайнятістю, рівнем фінансового забезпечення.

3.3.6. Цінності та ціннісні орієнтації здобувачів як фактори, що обумовлюють характер соціальної активності

3.3.6.1. Ціннісний та ціннісно-орієнтаційний профіль студентства

Індивідуальні цінності студентської молоді вимірювалися за відповідями на запитання: «Наскільки людина з наведеного опису схожа чи не схожа на Вас? Дайте за кожним формулюванням власну оцінку в балах від 1 – «зовсім не схожа», до 6 – «дуже схожа». Результати описового аналізу впорядковано за показниками від найбільшої до найменшої середньоарифметичної оцінки (М), яку отримала кожна цінність при опитуванні здобувачів (див. рис. 3.17).



Рис. 3.17. Рейтинг (М) індивідуальних цінностей здобувачів (за уточненим списком Ш. Шварца).

Отримані дані свідчать, що пріоритетними для студентства є такі цінності: Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей такими, якими вони є, бути толерантними»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Доброзичливість – Почуття обов’язку («бути надійною людиною та заслуговувати на довіру інших людей»), Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною та вільною людиною»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров’я та безпеку») і Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»).

Найменш значущими є цінності: Традиція («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою»), Скромність («бути скромною, уникати публічної уваги та похвали»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що ти їм кажеш, бути впливовою людиною») і Влада – Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші»).

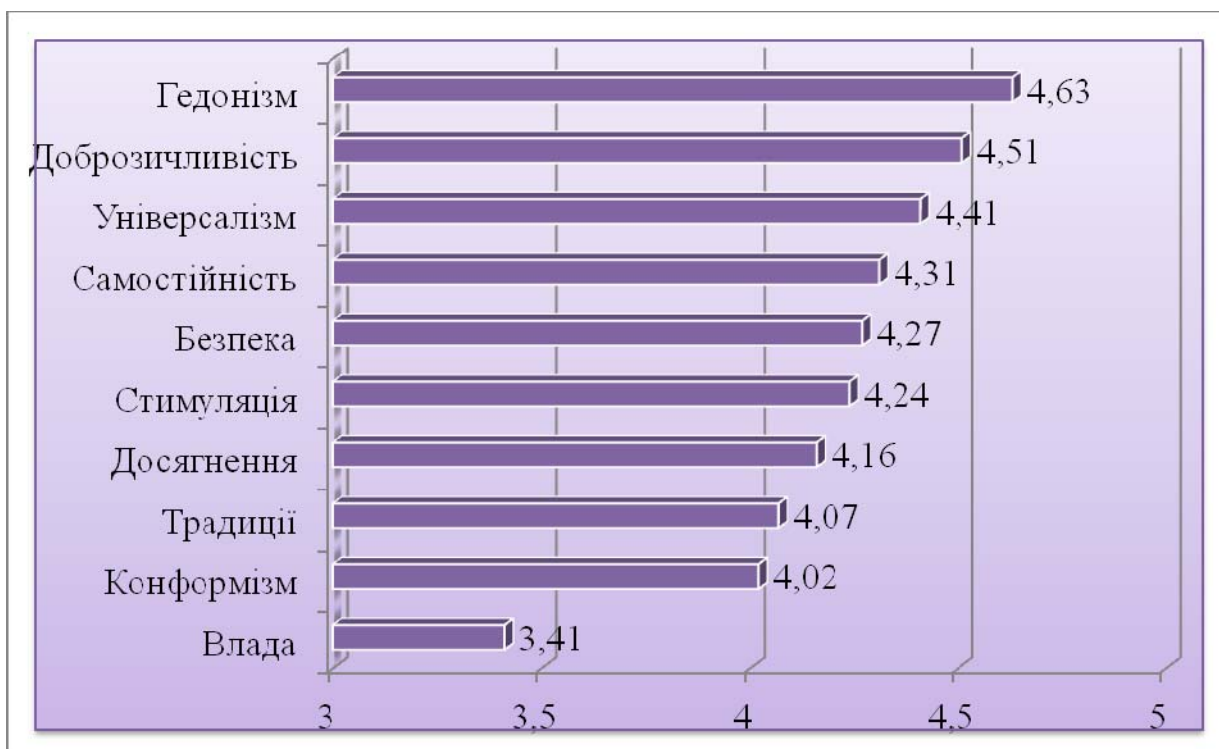


Рис. 3.18. Рейтинг (M) основних індивідуальних цінностей здобувачів.

Якщо, узагальнюючи, перейдемо до класичного списку цінностей Ш. Шварца (див. рис. 3.18), то серед 10 основних і найбільш важливих передбачувано знайдемо: Гедонізм, Доброзичливість та Універсалізм, а серед найменш важливих – Традиції, Конформізм і Владу.

Індивідуальні ціннісні орієнтації здобувачів (предметні втілення цінностей) вимірювались за відповідями на запитання: «Наскільки зазначені речі важливі для Вас?». Результати описового (частотного) аналізу впорядковано за відповіддю: «Я це робив / робила» (див. рис. 3.19).

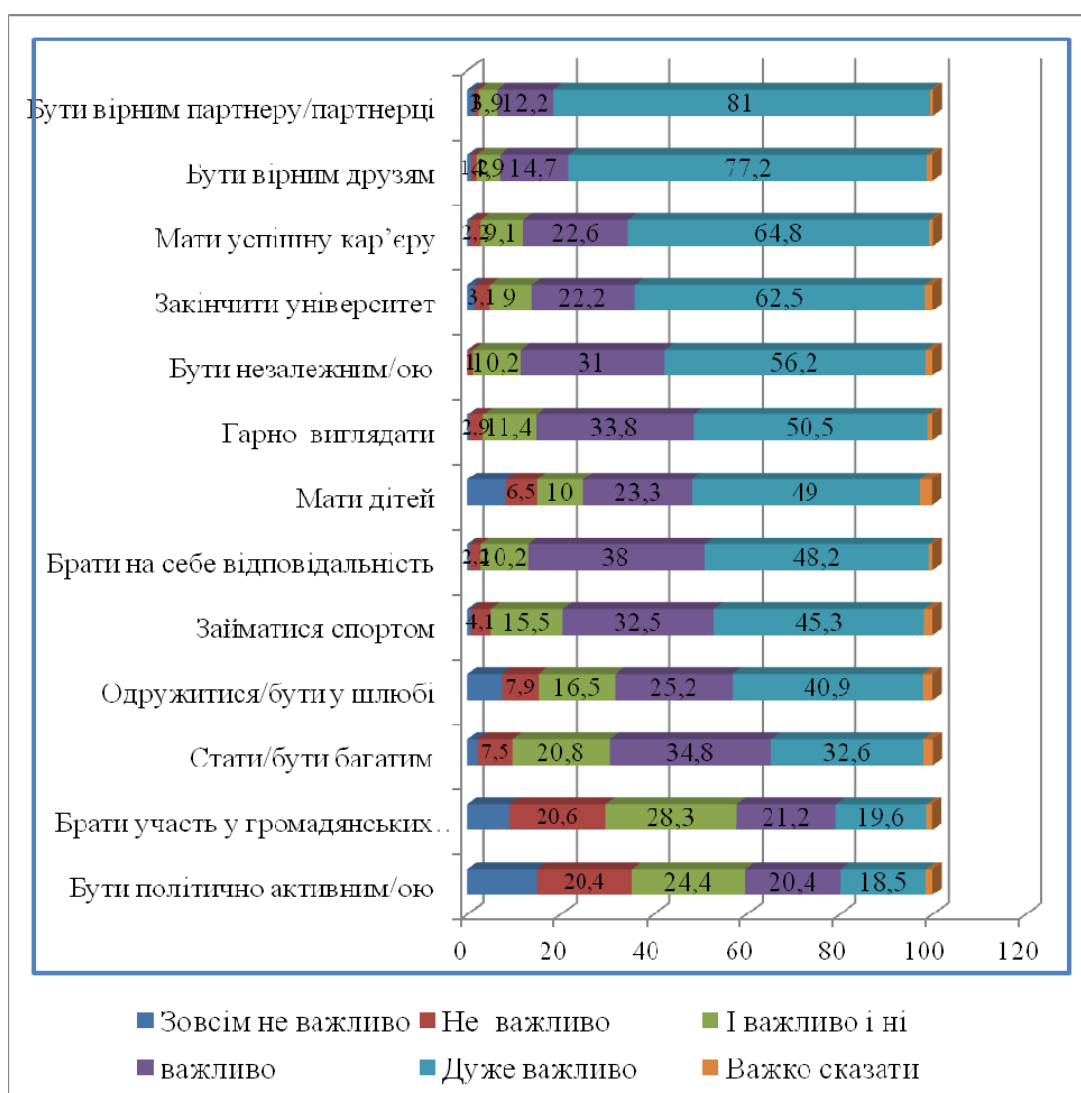


Рис. 3.19. Розподіл відповідей (у %) на запитання: «Наскільки зазначені речі важливі для Вас?».

Серед ціннісно-орієнтаційних пріоритетів студентства – бути вірним партнеру / партнерці (для 81 % є «дуже важливим») та бути вірним друзям (77,2 %), мати успішну кар’єру (64,8 %), закінчити університет (62,5 %), мати гарний вигляд (50,5 %). Найменш важливими для здобувачів є здобуття багатства (для 32,6 % це «дуже важливо» і для 34,8 % – «важливо»), участь в громадянських активності, ініціативах, проєктах (для 19,6 % це «дуже важливо» і для 21,2 % – «важливо») та реалізація політичної активності (для 18,6 % це «дуже важливо» і для 20,4 % – «важливо»).

Таблиця 3.22

Кореляційний зв’язок (r_s Спірмена) між цінностями та ціннісними орієнтаціями здобувачів

	Самостійність	Влада	Безпека	Конформізм	Доброзичливість	Універсалізм	Стимуляція	Гедонізм	Досягнення	Традиції
Бути вірним партнеру / партнерці	,232**	-,071	,122**	,158**	,287**	,224**	,128**	,090*	,068	,128**
Бути вірним другом / подругою	,167**	-,028	,123**	,141**	,316**	,196**	,093*	,156**	,144**	,134**
Брати на себе відповідальність	,156**	,107*	,039	,078	,153**	,119**	,135**	,000	,143**	,101*
Бути незалежним/ою	,196**	,151**	,125**	,024	,074	,057	,136**	,079	,193**	,048
Закінчити університет	,044	,105*	,132**	,189**	,158**	,152**	-,014	,079	,124**	,090*
Мати успішну кар’єру	,130**	,281**	,160**	,095*	,131**	,124**	,143**	,125**	,305**	,084
Бути політично активним/ою	-,020	,176**	-,006	,069	-,061	,028	-,027	-,053	-,004	-,026
Участь у громадянській активності	,019	,140**	-,013	,051	-,032	,074	,075	-,062	,065	,076
Одружитися / бути у шлюбі	-,014	,097*	,094*	,219**	,197**	,094*	,037	-,023	,116**	,242**
Стати / бути багатим	,001	,387**	,112*	,000	-,036	-,033	-,016	,077	,208**	-,038
Мати гарний вигляд	,137**	,242**	,178**	,088*	,105*	,134**	,055	,167**	,181**	,100*
Займатися спортом	,133**	,120**	,121**	,145**	,160**	,220**	,115**	,079	,128**	,141**
Мати дітей	,002	,079	,080	,146**	,179**	,090*	,019	,001	,104*	,280**

Примітка. * – ($p \leq 0,05$); ** – ($p \leq 0,01$); 0 перед комою в значеннях r_s опущено для зручності.

За результатами кореляційного аналізу (r_s Спірмена) між цінностями та ціннісними орієнтаціями здобувачів (див. табл. 3.22) виявлено численні різноманітні взаємозв'язки, як правило, позитивні. Вкажемо лише на найбільш тісні і статистично значущі зв'язки й на ті, статистична значущість яких дозволяє говорити про їх умовну відсутність.

Показник ціннісної орієнтації «Бути вірним партнеру або партнерці» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Доброзичливість, Універсалізм, Самостійність і статистично значимо не корелює із цінностями Влада та Досягнення.

Показник ціннісної орієнтації «Бути вірним другом / подругою» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Доброзичливість, Універсалізм, Самостійність, Гедонізм і статистично значимо не корелює із цінністю Влада.

Показник ціннісної орієнтації «Мати успішну кар'єру» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Досягнення, Влада, Безпека та статистично значимо не корелює із цінністю Традиції.

Показник ціннісної орієнтації «Стати / бути багатим» значимо корелює виключно із цінностями Досягнення, Влада, Безпека.

Показник ціннісної орієнтації «Закінчити університет» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Конформізм, Доброзичливість, Універсалізм і статистично значимо не корелює із цінностями Стимуляція, Гедонізм, Самостійність.

Показник ціннісної орієнтації «Брати на себе відповідальність» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Самостійність, Доброзичливість, Досягнення та статистично значимо не корелює із цінностями Гедонізм, Конформізм, Безпека.

Показник ціннісної орієнтації «Бути незалежним / незалежною» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Самостійність, Влада, Досягнення і статистично значимо не корелює із цінностями Гедонізм, Конформізм, Доброзичливість, Універсалізм, Традиції.

Показник ціннісної орієнтації «Одружитися / бути у шлюбі» найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Конформізм, Традиція, Доброзичливість і статистично значимо не корелює із цінностями Стимуляція, Гедонізм, Самостійність. Показник ціннісної орієнтації «Мати дітей» також найтісніше статистично значимо корелює із показниками цінностей Конформізм, Традиція, Доброзичливість і статистично значимо не корелює із цінностями Стимуляція, Гедонізм, Самостійність, Влада, Безпека.

Показники ціннісних орієнтацій «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» і «Бути політично активним», що дуже тісно пов'язані між собою ($r_s=0,678$; $p\leq 0,001$), надійно та статистично значимо корелюють лише із показником цінності Влада. Для показника ціннісної орієнтації «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» встановлено тенденцію до статистично значимого зв'язку ($p\leq 0,1$) із цінностями Стимуляція, Традиція, Універсалізм. Уточнений аналіз за повним списком цінностей обох названих ціннісних орієнтацій дає змогу стверджувати, що їх зв'язок із цінністю Влада пояснюється цінністю Влада – Домінування ($r_s=0,182$), ніж Влада – ресурси ($r_s=0,147$) і що вони негативно та значимо пов'язані із цінністю Безпека – Особиста ($p\leq 0,05$). Окрім того, ціннісна орієнтація «Бути політично активним» позитивно корелює із цінностями Репутація ($r_s=0,090$; $p\leq 0,05$) і Скромність ($r_s=0,128$; $p\leq 0,01$), а ціннісна орієнтація «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» позитивно корелює із цінністю Універсалізм – Турбота про природу ($r_s=0,097$; $p\leq 0,05$).

Кожна із цінностей має свій ступінь взаємодії з ціннісними орієнтаціями. Якщо враховувати кількість статистично значущих зв'язків (максимально можлива їх кількість – 13), то найбільшою мірою в ціннісних орієнтаціях загалом присутні цінності Досягнення (85 %), Влада (77 %), Універсалізм, Доброзичливість, Безпека (по 69 %), а найменше – Гедонізм (31 %), Стимуляція (46 %) і Самостійність (54 %).

3.3.6.2. Вплив цінностей на позанавчальну активність здобувачів

Розглянемо, як впливають цінності на участь здобувачів у різних видах позанавчальної активності, скориставшись непараметричним аналогом дисперсійного аналізу – критерієм Краскела-Уоллеса (К-критерієм). Для цього доцільно використовувати величину χ^2 -квадрат як рівень впливу: чим більшим є значення χ^2 , тим більшими стають відмінності між групами здобувачів стосовно цінностей, здійснюючи сильніший вплив.

Таблиця 3.23

Цінності здобувачів і участь у науковій діяльності

	Наукова діяльність: участь у роботі наукового гуртка, у конкурсах наукових робіт, олімпіадах... (Ме)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	χ^2 -квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., р
Самостійність – Думки	3,92	3,91	4,12	4,70	29,2	3	0,000
Самостійність – Вчинки	4,50	4,43	4,31	4,73	10,0	3	0,019
Стимуляція	4,19	4,17	4,21	4,53	11,0	3	0,011
Гедонізм	4,77	4,55	4,54	4,88	7,91	3	0,048
Досягнення	3,97	4,23	4,35	4,29	8,25	3	0,041
Влада – Ресурси	3,46	3,49	3,72	3,28	8,29	3	0,040
Конформізм – Правила	4,29	3,96	4,23	4,40	8,65	3	0,034
Доброзичливість – Почуття обов'язку	4,71	4,50	4,60	4,85	7,92	3	0,048
Універсалізм – Турбота про природу	4,26	4,26	4,21	4,51	7,25	3	0,064
Універсалізм – Толерантність	4,57	4,48	4,68	4,99	17,8	3	0,000
Соціальна активність (КЦ)	3,90	3,75	4,21	4,22	16,8	3	0,001

Додамо до списку цінностей Ш. Шварца сконструйовану нами цінність (обачно кажучи, «квазіцінність») Соціальна активність у значенні «займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми».

Спираючись на дані, відображені в таблиці 3.23, зазначимо, що більш впливовими цінностями (тут і далі – з переліку тих, чий вплив зафіксовано на статистично значущому рівні, зазвичай $p \leq 0,05$) стосовно участі в науковій діяльності є: Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною людиною»), Соціальна активність, Стимуляція («шукати різноманітності в діяльності, прагнути змін, новизни»), Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), а найменш впливовими – Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Доброзичливість – Почуття обов’язку («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), Універсалізм – Турбота про природу («піклуватися про природу»).

Таблиця 3.24

Цінності здобувачів і участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах

	Участь у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., p
Самостійність – Думки	4,00	4,00	4,09	4,51	12,9	3	0,005
Самостійність – Вчинки	4,66	4,22	4,43	4,56	7,66	3	0,053
Гедонізм	4,76	4,48	4,55	4,92	11,2	3	0,010
Традиція	3,96	3,80	4,22	4,42	13,0	3	0,004
Конформізм – Правила	4,39	4,00	4,23	4,27	7,35	3	0,061
Конформізм – Міжособистісний	4,23	3,97	4,40	4,17	7,84	3	0,049
Доброзичливість – Турбота	4,50	4,00	4,40	4,62	17,1	3	0,001
Доброзичливість – Почуття обов’язку	4,74	4,38	4,64	4,84	11,8	3	0,008
Універсалізм – Турбота про інших	4,21	4,14	4,26	4,48	8,55	3	0,036
Універсалізм – Толерантність	4,64	4,38	4,79	4,84	13,3	3	0,004
Соціальна активність (КЦ)	3,74	3,67	4,16	4,41	35,6	3	0,000

Показники таблиці 3.24 демонструють, що більш впливовими цінностями (з переліку тих, чію дію зафіксовано на статистично значущому рівні) стосовно участі в творчих і мистецьких гуртках, конкурсах, є: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою людиною»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною»), Традиції («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), а найменший впливовими – Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Конформізм – Правила («дотримуватися законів, правил, приписів, зобов'язань»), Конформізм – Міжособистісний («нікого не дратувати, нікому не шкодити, бути тактовною до людей»), Універсалізм – Турбота про інших («захищати слабких і уразливих людей у суспільстві»).

Таблиця 3.25

Цінності здобувачів і участь у толоках і ремонтних роботах

	Участь у толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету (Ме)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., р
Самостійність – Вчинки	4,65	4,38	4,32	4,60	9,20	3	0,027
Стимуляція	4,37	4,00	4,21	4,51	10,2	3	0,016
Гедонізм	4,83	4,48	4,56	4,93	10,6	3	0,014
Безпека – Особиста	4,69	4,38	4,34	4,30	11,0	3	0,012
Традиція	4,13	3,88	4,30	4,26	6,41	3	0,093
Конформізм – Правила	4,30	4,01	4,20	4,44	6,35	3	0,096
Соціальна активність (КЦ)	3,81	3,91	4,32	4,40	23,0	3	0,000

Найбільш впливовими цінностями щодо участі в толоках і ремонтних роботах (див. табл. 3.25) є цінності: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною людиною»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною»), а найменш впливовими – Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Традиції («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»).

Таблиця 3.26

Цінності здобувачів і участь у студентському самоврядуванні

	Участь у студентському самоврядуванні (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., р
Самостійність – Вчинки	4,60	4,39	4,32	4,60	6,39	3	0,094
Гедонізм	4,85	4,40	4,77	4,67	8,50	3	0,037
Влада – Ресурси	3,32	3,47	3,75	3,41	8,37	3	0,039
Влада – Домінування	3,28	3,60	3,77	3,41	14,0	3	0,003
Безпека – Особиста	4,66	3,92	4,61	4,40	18,2	3	0,000
Традиція	4,08	3,95	4,36	4,14	6,32	3	0,097
Доброзичливість – Турбота	4,39	4,14	4,58	4,52	8,26	3	0,041
Доброзичливість – Почуття обов'язку	4,77	4,27	4,71	4,78	13,6	3	0,003
Універсалізм – Турбота про інших	4,37	3,86	4,40	4,31	12,7	3	0,005
Універсалізм – Толерантність	4,68	4,34	4,97	4,78	15,8	3	0,001
Соціальна активність (КЦ)	3,70	4,05	4,42	4,23	32,7	3	0,000

Найбільш впливовими цінностями стосовно участі в студентському самоврядуванні (див. табл. 3.26) є такі: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною людиною»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною»), а найменш впливовими – Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Традиції («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»).

Таблиця 3.27

Цінності здобувачів і участь у загальноуніверситетських заходах

	Участь у загальноуніверситетських заходах (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., р
Самостійність – Думки	4,22	4,06	3,95	4,37	6,80	3	0,078
Самостійність – Вчинки	4,70	4,33	4,25	4,64	13,9	3	0,003
Стимуляція	4,32	4,03	4,07	4,48	14,7	3	0,002
Гедонізм	4,90	4,43	4,44	4,89	19,8	3	0,000
Репутація	4,10	3,89	4,09	4,33	6,57	3	0,087
Безпека – Суспільство	4,49	4,21	4,19	4,57	12,5	3	0,006
Традиція	4,09	3,74	4,12	4,37	13,8	3	0,003
Конформізм – Правила	4,31	3,96	4,18	4,37	8,95	3	0,030
Доброзичливість – Турбота	4,32	4,11	4,46	4,62	17,6	3	0,001
Універсалізм – Толерантність	4,69	4,55	4,51	4,97	16,4	3	0,001
Соціальна активність (КЦ)	3,72	3,83	4,01	4,39	30,5	3	0,000

З огляду на дані таблиці 3.27 до більш впливових цінностей стосовно участі в загальноуніверситетських заходах можна віднести: Соціальну активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Доброзичливість – Турботу («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), а до найменш впливових – Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Репутацію («ніколи не бути присоромленою або приниженою»), Конформізм – Правила («дотримуватися законів, правил, приписів, зобов'язань»).

Таблиця 3.28

Цінності здобувачів і участь у благодійній (волонтерській) діяльності,
за умови представництва університету

	Участь у благодійній (волонтерській) діяльності, за умови представництва університету (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знич., р
Самостійність – Вчинки	4,64	4,21	4,46	4,64	6,64	3	0,084
Стимуляція	4,20	4,10	4,32	4,48	7,19	3	0,066
Влада – Ресурси	3,32	3,96	3,53	3,37	9,18	3	0,027
Традиція	4,00	3,48	4,35	4,35	22,3	3	0,000
Конформізм – Правила	4,26	3,79	4,26	4,45	13,5	3	0,004
Скромність	3,93	3,68	3,75	3,56	6,26	3	0,100
Доброзичливість – Турбота	4,31	4,22	4,51	4,63	10,4	3	0,015
Доброзичливість – Почуття обов'язку	4,71	4,21	4,70	4,88	16,1	3	0,001
Універсалізм – Турбота про інших	4,29	3,94	4,34	4,46	9,02	3	0,029
Універсалізм – Толерантність	4,59	4,55	4,72	4,90	7,45	3	0,059
Соціальна активність (КЦ)	3,66	3,86	4,18	4,38	34,8	3	0,000

Дані таблиці 3.28 вказують на те, що більш впливовими цінностями щодо участі в благодійній (волонтерській) діяльності є: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Традиції («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Доброзичливість – Почуття обов’язку («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), Конформізм – Правила («дотримуватися законів, правил, приписів, зобов’язань»), найменш впливовими – Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Стимуляція («шукати різноманітності в діяльності, прагнути змін, новизни»), Скромність («бути скромною, уникати публічної уваги та похвали»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною»).

Таблиця 3.29

Цінності здобувачів і академічна мобільність

	Навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст. св.	Асимпт. знч., р
Самостійність – Думки	4,17	3,42	4,33	4,50	18,2	3	0,000
Самостійність – Вчинки	4,57	3,89	4,60	4,55	13,3	3	0,004
Стимуляція	4,27	3,59	4,47	4,21	24,0	3	0,000
Гедонізм	4,85	4,07	4,71	4,80	14,3	3	0,002
Влада – Ресурси	3,30	3,84	3,45	3,84	10,2	3	0,017
Репутація	4,05	3,56	4,32	4,15	8,88	3	0,031
Безпека – Особиста	4,59	3,70	4,58	4,55	19,4	3	0,000
Безпека – Суспільство	4,43	3,82	4,53	4,33	13,8	3	0,003
Традиція	4,25	3,53	4,15	4,24	10,3	3	0,016
Конформізм – Правила	4,34	3,50	4,33	4,14	18,7	3	0,000
Доброзичливість – Турбота	4,53	3,76	4,46	4,44	16,1	3	0,001
Доброзичливість – Почуття обов’язку	4,80	3,92	4,73	4,59	25,4	3	0,000
Універсалізм – Турбота про природу	4,43	4,00	4,22	4,48	9,13	3	0,028

Універсалізм – Турбота про інших	4,40	3,58	4,23	4,50	21,5	3	0,000
Універсалізм – Толерантність	4,72	3,96	4,88	4,66	25,7	3	0,000
Соціальна активність (КЦ)	3,87	3,65	4,14	4,48	16,5	3	0,001

Навчання в іншому ЗВО (в Україні або за кордоном), академічна мобільність, навпаки, зазнають найбільшого ціннісного впливу (16 цінностей із 20 досліджуваних). На підставі даних, висвітлених у таблиці 3.29, зазначимо, що більш впливовими цінностями щодо участі в академічній мобільності є: Доброзичливість – Почуття обов’язку («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), Стимуляція («шукати різноманітності в діяльності, прагнути змін, новизни»), Універсалізм – Турбота про інших («захищати слабких і вразливих людей у суспільстві»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, які вони є, бути толерантною»), а найменш впливовими – Традиції («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Влада – Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші»), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою»).

Таблиця 3.30

Цінності здобувачів і участь у спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях

	Участь у спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях (Me)				Критерій Краскела-Уоллеса		
	Не брав/ла участь, і не хочу брати	Брав/ла участь, але вимушено	Не брав/ла участь, але хочу спробувати	Я це виконую, бо сам/а хочу	Хі-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч., р
Гедонізм	4,71	4,60	4,56	4,97	9,75	3	0,021
Влада – Ресурси	3,28	3,74	3,40	3,71	10,7	3	0,013
Влада – Домінування	3,28	3,80	3,39	3,69	11,8	3	0,008
Доброзичливість – Турбота	4,33	4,28	4,50	4,61	7,79	3	0,050
Соціальна активність (КЦ)	3,80	4,03	4,14	4,341	17,0	3	0,001

Участь в спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях вільна від ціннісного впливу (див. табл. 3.30), разом із тим вона залежить від ступеня прояву цінностей, насамперед таких, як: Соціальна активність і Влада – Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші») та Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною»). При переході до аналізу впливу цінностей на позанавчальну діяльність взагалі (сумативну, композитну ознаку позанавчальної активності) залежність між цінностями та рівнем позанавчальної активності (низьким, середнім, високим) зводиться до кількох суттєвих характеристик (табл. 3.31).

Таблиця 3.31

Цінності здобувачів і рівні позанавчальної активності загалом?

	Позанавчальна активність загалом, рівні (Me)			Критерій Краскела-Уоллеса		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	df	p
Самостійність – Думки	3,93	4,18	4,48	9,18	2	0,010
Гедонізм	4,80	4,59	4,83	4,59	2	0,100
Влада – Домінування	3,25	3,50	3,53	6,20	2	0,045
Конформізм – Міжособистісний	4,11	4,35	4,15	4,91	2	0,086
Соціальна активність	3,65	4,05	4,44	36,3	2	0,000
Відкритість до змін	4,46	4,42	4,58	4,59	2	0,100

У здобувачів, які мають високий рівень позанавчальної активності загалом, відповідно високі, насамперед, показники цінностей: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом із іншими людьми», $\chi^2=36,6$) та Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності», $\chi^2=9,18$). У них також вищі, порівняно зі здобувачами з низьким рівнем позанавчальної активності, медіанні (Me) показники цінності Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною») і вищі за середній рівень показники цінності Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися») та показники цінності другого порядку «Відкритість до змін», що охоплює цінності

самостійності та стимуляції, а також нижчий, порівняно з середнім, рівень цінності Конформізм – Міжособистісний («нікого не дратувати, нікому не шкодити, бути тактовною до людей»).

3.3.6.3. Ціннісні предиктори участі здобувачів у позанавчальній активності

Для визначення ціннісних предикторів участі здобувачів у позанавчальній активності проведено множинний регресійний аналіз (покроковий метод), де залежною змінною став композитний показник цієї активності, який є мірилом комплексності, багатосторонності участі в позанавчальній активності, а незалежними змінними – цінності здобувачів (за списком Ш. Шварца та, власне, Соціальною активністю як цінністю). Результати аналізу відображено в таблиці 3.32.

Таблиця 3.32

Цінності здобувачів і рівні позанавчальної активності загалом

	Коефіцієнти β									Статистика регресії		
	Самостійність – Думки	Самостійність – Вчинки	Влада – Домінування	Безпека – Особиста	Безпека – Суспільство	Конформізм – Правила	Скромність	Універсалізм – Турбота про інших	Соціальна активність	Const	R ²	F
Усі			,113	-,133			-,089		,297	6,57	,113	16,1
1–2 курси									,245	4,73	,060	16,0
3–4 курси	,230			-,185					,284	3,97	,174	14,0
Магістри			,309					-,326		4,28	,181	4,9
Менше 2 г?.							-,130		,287	6,03	,089	10,8
Більше 2 г?.	,169		,117	-,223		-,133			,263	10,45	,168	8,20
Бюджет					-,151		-,145		,392	8,71	,157	16,1
Контракт			,153			-,147			,253	4,87	,096	8,34
Соціальна робота та соціальна педагогіка		-,158					-,191		,400	9,76	,157	8,98
Психологія						-,210			,263	7,98	,103	8,45
Економіка									,307	2,77	,094	9,96

Освіта початкова та дошкільна			,208						,214	3,49	,107	6,08
Задовільно									,399	4,23	,159	8,88
Добре									,299	6,81	,097	10,5
Відмінно			,147	-,193					,333	6,28	,171	11,6

Примітка. нуль перед комою в значеннях R^2 та β опущено для зручності.

Рівняння множинної регресії має наступний вигляд:

Позанавчальна активність (комполитна) = 6,576 + 1,469 (Соціальна активність) + 0,507 (Влада – Домінування) – 0,630 (Безпека – Особиста) – 0,411 (Скромність).

Інакше кажучи, стосовно здобувачів загалом найкраще (статистично значимо) багатосторонню участь у позанавчальній активності можемо передбачити за виявом чотирьох цінностей: Соціальної активності, Влади – Домінування, Безпеки – Особистої і Скромності. Чим важливішим для здобувачів є бажання займатися суспільно корисними справами разом з іншими, бути впливовими людьми, щоб інші робили те, що він / вона людям говорить, тим менше вагомими стає уникання хвороб і піклування про своє здоров'я, безпеку, ухилення від публічної уваги, похвали, та ймовірнішою видається їх участь у позанавчальній активності.

Якщо перейдемо до аналогічного аналізу груп студентської молоді, виокремлених за академічними ознаками, то побачимо, що й інші цінності можуть передбачати їх участь у позанавчальній активності.

Так, для здобувачів 3–4 курсів навчання ($\beta=0,230$) та для тих, хто витрачає більше двох годин на підготовку домашніх завдань ($\beta=0,169$), важливим предиктором є цінність Самостійність – Думки.

Для осіб, що навчаються за контрактом ($\beta=-0,137$), і тих, хто витрачає понад дві години на підготовку домашніх завдань ($\beta=-0,133$), здобуває психологічний фах ($\beta=-0,210$) і навчається переважно на оцінку «добре» ($\beta=-0,186$), вагомим предиктором є цінність Конформізм – Правила. Чим менше

вона для них важлива, тим більше активними вони стають у позанавчальній роботі.

Для всіх груп здобувачів (окрім тих, хто навчається в магістратурі) Соціальна активність є ключовою цінністю, що робить найбільший внесок у композитну позанавчальну активність.

3.3.6.4. Вплив цінностей на уявлення здобувачів про існуючу та бажану взаємодію між ними й адміністрацією закладу вищої освіти стосовно позанавчальної активності

Цінності чинять певний вплив на уявлення здобувачів про реальну та бажану взаємодію між ними й адміністрацією навчального закладу стосовно позанавчальної активності. Масштаб цього впливу відносно обмежений, що, найімовірніше, пояснюється природою «уявлень» як здебільшого стереотипно-когнітивних утворень.

Як вже було встановлено раніше, уявлення про «студентсько-адміністративну» взаємодію вільні від впливу соціально-демографічних характеристик здобувачів (окрім вікових). Дані про характер і особливості впливу цінностей на уявлення здобувачів, про бажану взаємодію між ними й адміністрацією закладу щодо позанавчальної активності наведено в таблиці 3.33.

Таблиця 3.33

Цінності та різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами в позанавчальній активності

	Різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами (Me)			К-критерій		
	Рівноправне партнерство	Молодше партнерство	Об'єкт управління	χ^2	df	p
Самостійність – Думки	4,32	4,03	3,69	9,63	2	0,008
Гедонізм	4,76	4,75	4,43	5,29	2	0,071
Безпека – Особиста	4,57	4,46	4,00	7,06	2	0,029

Конформізм – Правила	4,32	4,08	3,96	6,01	2	0,049
Універсалізм – Турбота про природу	4,38	4,35	3,82	8,16	2	0,017
Соціальна активність	4,73	4,86	4,46	4,82	2	0,089

Результати аналізу за критерієм Краскела-Уоллеса (K-критерієм) дозволяють стверджувати, що на статистично значущому рівні цінності Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку»), Конформізм – Правила («дотримуватися законів, правил, приписів, зобов'язань»), Універсалізм – Турбота про природу («піклуватися про природу») і Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми») впливають на визначення здобувачами існуючої взаємодії між ними та викладачами (адміністрацією).

У здобувачів вищої освіти, для яких бажаними варіантами взаємодії щодо позанавчальної активності є «Рівноправне партнерство» та «Молодше партнерство», вищі показники таких цінностей, як Самостійність – Думки, Гедонізм, Безпека – Особиста, Універсалізм – Турбота про природу, Соціальна активність, порівняно із тими, хто обирає спосіб взаємодії «Об'єкт управління». У прихильників «Рівноправного партнерства», на відміну від «Молодшого партнерства», вищі показники цінностей Самостійність – Думки та Конформізм – Правила.

Як бачимо, за ціннісним профілем прихильники «Рівноправного партнерства» та «Молодшого партнерства» радше схожі, ніж відмінні. Ця подібність має місце і в базовому списку цінностей Ш. Шварца (див. табл. 3.34).

Таблиця 3.34

Базові цінності (10) та різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами в позанавчальній активності

	Різновиди бажаної взаємодії між викладачами та здобувачами (Me)			К-Критерій		
	Рівноправне партнерство	Молодше партнерство	Об'єкт управління	χ^2	df	p
Самостійність	4,42	4,27	3,93	8,58	2	0,014
Універсалізм	4,38	4,36	4,20	4,90	2	0,086
Гедонізм	4,76	4,75	4,43	5,29	2	0,071
Відкритість до змін	4,53	4,43	3,96	7,66	2	0,022

Для здобувачів, бажаними варіантами взаємодії яких щодо позанавчальної активності є «Рівноправне партнерство» та «Молодше партнерство», характерні вищі показники цінностей Самостійність, Гедонізм, Універсалізм і цінність вищого рівня «Відкритість до змін», на відміну від тих, хто обирає спосіб взаємодії «Об'єкт управління» (див. табл. 3.35).

Таблиця 3.35

Цінності та різновиди існуючої взаємодії між викладачами та здобувачами в позанавчальній активності

	Різновиди існуючої взаємодії між викладачами та здобувачами (Me)			К-Критерій		
	Рівноправне партнерство	Молодше партнерство	Об'єкт управління	χ^2	df	p
Досягнення	4,36	4,18	3,88	6,91	2	0,032
Репутація	4,28	4,27	3,67	9,19	2	0,010
Безпека – Особиста	4,69	4,42	4,38	5,77	2	0,056
Універсалізм – Турбота про інших	4,32	4,36	4,02	5,96	2	0,051
Соціальна активність	4,21	4,00	3,94	5,66	2	0,059

Результати аналізу за К-критерієм дозволяють також стверджувати, що на статистично значущому рівні цінності Досягнення («бути успішною людиною, щоб інші захоплювалися моїми досягненнями»), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку»), Універсалізм – Турбота про інших («захищати слабких і вразливих людей у суспільстві») і Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми») впливають на визначення здобувачами існуючої взаємодії між ними та викладачами (адміністрацією).

Ті, хто описує взаємодію стосовно позанавчальної активності як «Рівноправне партнерство», мають вищі показники цінностей Досягнення, Безпека – Особиста, Соціальна активність, порівняно з тими, хто окреслює взаємодію як «Молодше партнерство» й «Об'єкт управління».

Здобувачі, що визначають взаємодію як «Рівноправне партнерство» та «Молодше партнерство», мають значно вищі показники цінностей Репутація й Універсалізм – Турбота про інших на відміну від тих, хто змальовує взаємодію між здобувачами та викладачами як «Об'єкт управління».

3.3.6.5. Взаємозв'язок між цінностями здобувачів і мотивацією участі в позанавчальній активності

Між десятьма основними цінностями здобувачів вищої освіти і мотивацією їх до участі в позанавчальній активності існують багатоманітні, статистично значущі, і, як правило, позитивні кореляційні зв'язки (див. табл. 3.36).

Таблиця 3.36

Кореляційні зв'язки (r_s Спірмена) між цінностями здобувачів і мотивацією участі в позанавчальній активності

Цінності	Мотиви участі в позанавчальній активності										
	Самореалізаційний	Кооперативний	Прагматичний	Альтруїстичний	Пізнавально-гедоністичний	Комунікативно-експансивний	Егоцентричний	Каузаційний	Професійно-тренінговий	Респектно-репутаційний	Економічний
Самостійність	,210**		,258**		,132**	,127**		,177**	,141**		-
Влада	,151**		,115**			,112*	,272**	,263**	,114*	,242**	,151**
Безпека	,098*		,174**		,103*	,115*		,107*	,112*		-
Конформізм		,148**	,107*	,108*	,088*				,128**		*
Доброзичливість	,179**	,174**	,246**	,114*	,166**	,188**			,123**		-
Універсалізм	,175**	,170**	,282**	,215**	,175**	,237**		,132**	,150**		**
Стимуляція	,260**		,187**		,111*	,190**	,113*	,143**	,131**		
Гедонізм	,116**		,142**		,151**	,150**					-
Досягнення	,152**		,161**			,090*	,172**	,166**	,154**	,186**	**
Традиції	,124**	,137**	,178**		,138**	,204**	,114*		,155**	,102*	
Відкритість до змін	,254*		,247*		,173*	,198*	,101*	,151*	,113*		,130*
Консерватизм	,154*	,159*	,220*		,149*	,181*			,186*	,127*	
Самоствердження	,181*	,098*	,175*		,125*	,165*	,195*	,197*	,119*	,164*	
Самотрансцендентність	,205*	,198*	,296*	,191*	,195*	,245*		,115*	,152*		,127*

Примітка. * – ($p \leq 0,05$); ** – ($p \leq 0,01$); не значущі r_s ($p > 0,05$) та нуль перед комою в значеннях r_s опущено для зручності.

Лише економічний мотив участі в позанавчальній активності (отримання стипендії) корелює статистично значимо негативно з більшістю цінностей: Самостійністю, Безпекою, Доброзичливістю, Гедонізмом, Самотрансцендентністю, Відкритістю до змін.

Цінність «Самостійність» найтісніше позитивно пов'язана з самореалізаційним («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації»), прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») і професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Цінність «Доброзичливість» – із прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), самореалізаційним («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації») та комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») мотивами.

Цінність «ніверсалізм» – із прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») та альтруїстичним («Це корисно для інших людей, заради них») мотивами.

Цінність «Конформізм» – із кооперативним («Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями») та професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Цінність «Влада» – з егоцентричним («Мені подобається бути в центрі уваги»), каузаційним («Люблю бути причетним до змін, впливати на події») та респектно-репутаційним («Таким чином я отримую повагу і визнання від інших») мотивами.

Цінність «Досягнення» – з респектно-репутаційним («Таким чином я отримую повагу і визнання від інших»), егоцентричним («Мені подобається бути в центрі уваги»), каузаційним («Люблю бути причетним до змін, впливати на події») та професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Цінність «Безпека» – з прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») та професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Цінність «Гедонізм» – з пізнавально-гедоністичним («Це цікаве та приємне проведення часу»), комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») та прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») мотивами.

Цінність «Стимуляція» – з самореалізаційним («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації»), комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») та прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») мотивами.

Цінність «Традиції» – з комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування»), прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») та професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Цінності вищого рівня «Відкритість до змін» і «Самотрансцендентність» – із самореалізаційним («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації»), прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри») і комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») мотивами.

Цінність вищого рівня «Самоствердження» – з самореалізаційним («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації»), егоцентричним («Мені подобається бути в центрі уваги»), каузаційним («Люблю бути причетним до змін, впливати на події»), а цінність «Консерватизм» – з прагматичним («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), комунікативно-екпансивним («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування») та професійно-тренінговим («Це тренінг перед початком професійного життя») мотивами.

Характер зв'язків (r_s Спірмена) між цінностями здобувачів і мотивацією неучасті в позанавчальній активності подано в таблиці 3.37. Зауважимо, що цінність «Традиція» пов'язана з мотивами неучасті в позанавчальній активності статистично не значимо, і тому дані про відповідні коефіцієнти кореляції не внесено до таблиці.

Кореляційні зв'язки (r_s Спірмена) між цінностями здобувачів і мотивацією
неучасті в позанавчальній активності

Цінності	Мотиви неучасті в позанавчальній активності								
	“Центрованості на професійній освіті”	“Романтичних стосунках”	“Зайнятості Іншим”	“Формалізму”	“Адміністративного гальмування”	“Відсутності здібностей”	“Автономності”	“Трудової зайнятості”	“Економічної незацікавленості”
Самостійність			,270**		-,110*	-,111*			-,106*
Влада		,228**	,177**	,141**	,172**		,194**	,191**	,110*
Безпека			,112*		-,096*				
Конформізм	,144**								
Доброзичливість		-,131**		-,186**	-,256**	-,176**	-,145**	-,125**	-,189**
Універсалізм			,146**		-,112*				-,126**
Стимуляція			,217**		-,104*				-,099*
Гедонізм			,137**	-,109*	-,167**	-,110*	-,115*		-,196**
Досягнення		,104*	,158**					,098*	
Консерватизм			,108*		-,100*				
Відкритість до змін			,269**		-,150**	-,132**			-,162**
Самоствердження		,115*	,202**					,102*	
Самотрансцендентність			,099*	-,094*	-,196**	-,126**	-,090*	-,119**	-,175**

Примітка. * – ($p \leq 0,05$); ** – ($p \leq 0,01$); не значущі r_s ($p > 0,05$) та нуль перед комою в значеннях r_s опущено для зручності.

Цінність «Конформізм» теж має певне відношення до мотивів неучасті в позанавчальній активності, оскільки вона позитивно пов'язана лише з мотивом центрованості на професійній освіті («Мене цікавить тільки навчання, отримання професії»), як і цінність «Безпека», що позитивно пов'язана лише з мотивом зайнятості іншим («У мене є багато інтересів поза навчальним закладом»), та негативно з мотивом адміністративного гальмування («Адміністрація ЗВО гальмує ініціативу здобувачів»).

Найбільш різноманітно, негативно та статистично значимо з мотивами ухиляння від позанавчальної активності пов'язана цінність «Доброзичливість», насамперед з мотивами адміністративного гальмування, економічної незацікавленості («Я не отримую стипендію, отже це мені не потрібно»), формалізму («Переважає кількість заходів у ЗВО відбуваються формально») та відсутності здібностей («У мене немає великих здібностей до науки, спорту, творчості»). Чим більше цінність «Доброзичливість» важить для здобувачів, тим менш значущими є зазначені мотиви, і навпаки.

Цінність «Влада» позитивно та статистично значимо найтісніше корелює з мотивами романтичних стосунків («У мене інтенсивні романтичні стосунки»), автономності («Я не схильний до співпраці, розраховую лише на себе») та трудової зайнятості («Я працюю, тож не маю часу на таке»).

Цінність «Гедонізм» також досить різноманітно торкається мотивації ухиляння від позанавчальної активності, найбільш тісно та негативно із нею пов'язані мотиви адміністративного гальмування, економічної незацікавленості, а позитивно – мотив зайнятості іншим.

Цінність «Самостійність» позитивно і статистично значимо корелює з мотивом зайнятості іншим та негативно – з мотивами адміністративного гальмування, економічної незацікавленості, відсутності здібностей. Загалом із кореляційного аналізу випливає, що мотиви неучасті в позанавчальній активності меншою мірою і переважно негативно пов'язані з цінностями, порівняно з мотивами участі в позанавчальній активності.

3.3.6.6. Вплив цінностей на участь здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства

Для реалізації завдань дослідження використаємо рівневу оцінку участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства, зокрема в політичній діяльності, і розглянемо, як впливають цінності на участь здобувачів у цих видах діяльності. Застосуємо непараметричний аналог дисперсійного аналізу – критерій Краскела-Уоллеса (K-критерій) та

інтерпретуємо величину χ^2 -квадрат як ступінь впливу: чим більшим є значення χ^2 , тим більші відносно цінностей відмінності між групами здобувачів з різним рівнем участі в діяльності організацій громадянського суспільства, тим більшим є вплив, який здійснюють цінності (див. табл. 3.38).

Таблиця 3.38

Цінності здобувачів і рівні участі в діяльності організацій громадянського суспільства

	Участь в діяльності організацій громадянського суспільства (Me)			Критерій Краскела-Уоллеса		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	df	p
Самостійність – Думки	3,87	4,25	4,44	10,13	2	0,006
Влада – Домінування	3,25	3,41	3,71	11,33	2	0,003
Безпека – Особиста	4,54	4,65	4,28	9,55	2	0,008
Безпека – Суспільство	4,30	4,56	4,29	8,80	2	0,012
Скромність	3,77	3,58	3,97	6,41	2	0,041
Доброзичливість – Почуття обов’язку	4,67	4,82	4,52	6,36	2	0,041
Універсалізм – Толерантність	4,52	4,87	4,71	9,76	2	0,008
Соціальна активність	3,60	4,02	4,45	40,01	2	0,000

Наскільки важливими для здобувачів є цінності: Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми», $\chi^2=40$), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм скаже, бути впливовою людиною», $\chi^2=11,3$), Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності», $\chi^2=10,1$), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною», $\chi^2=9,76$), настільки високим є рівень участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства. Загалом низькорейтингова цінність Скромність у громадсько-активних здобувачів вищої освіти виявлена виразніше, ніж у здобувачів середнього рівня активності.

Стосовно ж обох цінностей «Безпеки» та «Доброзичливості» – «Почуття обов'язку» («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), то у випадку високого рівня участі здобувачів в діяльності організацій громадянського суспільства ступінь вияву цих цінностей нижчий, порівняно з середнім рівнем участі.

Таблиця 3.39.
Цінності здобувачів і рівні участі в політичній активності загалом?

	Участь в політичній активності загалом (Me)			Критерій Краскела-Уоллеса		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	χ^2	df	p
Самостійність – Думки	4,01	4,16	4,53	8,99	2	0,011
Влада – Ресурси	3,22	3,38	3,86	20,7	2	0,000
Влада – Домінування	3,21	3,34	3,94	27,8	2	0,000
Репутація	4,03	4,09	4,40	7,11	2	0,029
Доброзичливість – Почуття обов'язку	4,67	4,79	4,55	4,85	2	0,088
Соціальна активність	3,85	4,01	4,32	13,6	2	0,001

Дещо іншою є картина впливу цінностей на участь у політичній діяльності загалом (див. табл. 3.39). Чим важливішими для здобувачів видаються цінності Влада – Домінування ($\chi^2=27,8$), Влада – Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші», $\chi^2=20,7$), Соціальна активність ($\chi^2=13,6$), Самостійність – Думки ($\chi^2=10,1$), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою», $\chi^2=7,11$), тим вищим є рівень участі здобувачів у політичній діяльності. Стосовно цінності Доброзичливість – Почуття обов'язку, то в разі високого рівня участі студентської молоді в політичній діяльності ступінь вияву цих цінностей нижчий порівняно з середнім рівнем участі.

Таким чином, у результаті проведеного емпіричного дослідження розкрито структурно-функціональні особливості соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій і ціннісно-мотиваційних, академічних та соціально-демографічних факторів, що її зумовлюють. Нижче подається узагальнена характеристика результатів дослідження:

1. Діяльнісна структура вільного часу здобувачів. Більшість здобувачів вищої освіти у вільний час «дуже часто» слухають музику, читають / переглядають інформацію в соціальних мережах Facebook, Instagram, Telegram та інших, дивляться фільми в комп'ютері, телевізорі або інших пристроях, проводять дозвілля з родиною, друзями та витрачають час на своє захоплення, хобі. Найменше здобувачів «дуже часто» грають у комп'ютерні ігри, приставку, відвідують кінотеатри, музеї, концерти, вистави, проходять онлайн-курси особистісного розвитку, читають газети / журнали, волонтерять у соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях, проводять час у барах, кафе, клубах, центрах для молоді.

Факторний аналіз видів активності студентської молоді у вільний час дозволив коректно виокремити 4 латентні фактори, які пояснюють 51,8 % дисперсії змінних. До першого фактора, що охоплює 27,53 % дисперсії та інтерпретованого нами як «Соціально-культурний і духовний розвиток», увійшли наступні види діяльності: волонтерство в соціальних проєктах, ініціативах, асоціаціях, дозвілля в центрах для молоді, читання газет / журналів, проходження онлайн-курсів особистісного розвитку, відвідування кінотеатрів, музеїв, концертів, вистав, духовні практики, читання книжок, зокрема про духовність, персональний розвиток.

Другим фактором, що роз'яснює 10,48 % дисперсії та отримав назву «Розваги», обмежуються такі види діяльності, як: гра в комп'ютерні ігри, приставку, тусування / розслабляння, дозвілля в барах, кафе, клубах.

До третього фактора, відповідального за 7,84 % дисперсії та названого «Самореалізація», увійшли такі види діяльності: реалізація захоплення, хобі, заняття спортом, творча самодіяльність – «пишу, малюю, граю на музичних інструментах».

Четвертий фактор, що дістав назву «Пасивно-рекреативна діяльність» і пояснює 5,61 % дисперсії, охоплює такі види діяльності: читання / переглядання інформації в соціальних мережах, прогулянки з друзями,

прослуховування музики, дозвілля з родиною, перегляд фільмів у комп'ютері, телевізорі або іншому пристрої.

2. Ступінь відповідальності, яку відчують здобувачі стосовно того, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі.

Найбільше поширеною відповіддю на виклик відповідальності є констатація здобувачами вищої освіти факту її відчуття «певною мірою», що суб'єктивно інтенсивніше, ніж «незначною мірою», але менш інтенсивно, порівняно з відчуттям відповідальності «повною мірою». Це стосується усіх «об'єктів», щодо яких є запит відносно відчуття відповідальності: країни, міста та ЗВО, в якому вони навчаються. Показники ступеня студентського відчуття відповідальності за те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, статистично значимо, тісно і позитивно корелюють між собою.

Рівні відчуття відповідальності загалом залежать від курсу навчання, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, які витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, фахової спеціалізації. Від академічної успішності рівень відчуття відповідальності статистично значимо не залежить.

Рівні відчуття відповідальності пов'язані також із соціально-демографічними характеристиками студентської молоді, а саме: релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, фінансовим статусом і частково з трудовою зайнятістю та наявністю дітей.

3. Ступінь можливості здобувачів вплинути на близьке та далеке соціальне середовище.

Найбільш розповсюдженою відповіддю стосовно ступеня можливості здобувачів вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, є твердження про можливість вплинути «певною мірою». Це стосується «об'єктів», щодо яких є запит про можливість вплинути – країни, міста та ЗВО, в якому навчаються здобувачі, місця їхнього проживання. Так, від 43 до 45 % здобувачів «певною мірою» можуть вплинути на те, що відбувається в ЗВО, в якому вони навчаються,

місті, в якому вони навчаються, місці їхнього проживання і лише 26 % здобувачів – на події в нашій країні. Показники рівня уявлення здобувачів про власну можливість вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі взаємопов'язані: усі вони статистично значимо тісно і позитивно корелюють між собою. Рівень можливості впливу загалом залежить від курсу навчання, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, фахової спеціалізації та академічної успішності. Рівні композитного показника можливості впливу статистично значимо також пов'язані із соціально-демографічними характеристиками здобувачів, а саме з: віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, фінансовим статусом.

Показники ступеня уявлення здобувачів про власну можливість вплинути на те, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі, пов'язані з показниками відчуття відповідальності стосовно того, що відбувається в близькому та далекому соціальному середовищі: усі вони статистично значимо тісно та позитивно корелюють між собою.

У студентської молоді відчуття відповідальності й уявлення про власну впливовість відносно автономні від «об'єктів» відповідальності і впливу. Чим більшим, інтенсивнішим є відчуття відповідальності стосовно будь-якого «об'єкта» (місця проживання, ЗВО, міста, країни), тим більшим й інтенсивнішим виявляється відчуття власної впливовості щодо будь-якого «об'єкта». Разом з цим кореляційний зв'язок між показниками можливості вплинути на те, що відбувається в країні, місті, ЗВО – місці їхнього проживання, та показниками почуття відповідальності статистично значимо тісніший у випадках об'єктної відповідності між відповідальністю і впливовістю.

4. Участь здобувачів у позанавчальній соціальній активності в межах ЗВО. Найбільше популярними / розповсюдженими серед студентської молоді *добровільними* видами соціальної активності в межах ЗВО є: участь у загальноуніверситетських заходах (наприклад, День відкритих дверей, флешмоби, профорієнтаційні заходи) або їх організація, проведення, наукова діяльність – участь у роботі наукового гуртка, конкурсах наукових робіт, олімпіадах, фестивалях, семінарах, тренінгах, участь в творчих і мистецьких гуртках, конкурсах. Найменш поширені такі види активності, як участь у толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету та навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність.

Деякі здобувачі, попри неучасть на момент дослідження, мають бажання взяти участь у тих чи інших видах соціальної активності. Найбільше бажаними нереалізованими видами такої активності виявилися: навчання в іншому ЗВО, благодійна (волонтерська) діяльність за умови представництва університету, участь у творчих і мистецьких гуртках, конкурсах.

Серед недобровільних видів соціальної активності досить передбачуваними є участь у толоках і ремонтних роботах та в загальноуніверситетських заходах і не дуже передбачуваними – наукова діяльність й участь у творчих та мистецьких гуртках, конкурсах.

З-поміж різних видів позанавчальної соціальної активності найменш популярними є участь у толоках і ремонтних роботах на об'єктах університету, навчання в іншому ЗВО, академічна мобільність, участь у спортивних секціях, індивідуальних або командних спортивних змаганнях та в студентському самоврядуванні.

Участь в усіх формах позанавчальної соціальної активності статистично значимо пов'язана між собою. Наприклад, серед здобувачів, які беруть участь в науковій діяльності, 52,1 % також є учасниками творчих і мистецьких гуртків, конкурсів, 36,2 % – спортивних змагань, 45,3 % – самоврядування.

Рівні композитного показника позанавчальної активності загалом залежать від курсу навчання, фахової спеціалізації, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, та академічної успішності. Вони пов'язані також із соціально-демографічними характеристиками здобувачів, а саме: статтю, віком, релігійністю, мовою, що використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання.

5. Мотиви участі / неучасті здобувачів у видах позанавчальної соціальної активності. Найбільш впливовими мотивами позанавчальної соціальної активності є: прагматичний («Це корисно для мого розвитку або подальшої кар'єри»), пізнавально-гедоністичний («Це цікаве та приємне проведення часу»), комунікативно-екпансивний, нетворкінгу («Для розширення знайомств, зв'язків, кола спілкування»), самореалізації («Мені подобається цим займатись, це спосіб самореалізації») і кооперативний / колабораційний («Люблю робити все гуртом, з друзями, однодумцями»). Найменш впливовими мотивами цієї активності є респектно-репутаційний («Таким чином я отримую повагу та визнання від інших»), егоцентричний («Мені подобається бути в центрі уваги») та економічний («Від участі в цих заходах залежить, чи матиму я стипендію»).

Усі мотиви позанавчальної активності статистично значимо та позитивно корелюють між собою, що переконливо свідчить про реальну полімотивованість цієї активності.

Факторний аналіз дозволив коректно виокремити два латентні фактори, які пояснюють 60,3 % дисперсії змінних. До першого фактора, що тлумачить 50,1 % дисперсії, інтерпретованого нами як «Мотиви росту та розвитку», увійшли такі види мотивів: прагматичний, пізнавально-гедоністичний, самореалізації, кооперативний, комунікативно-екпансивний, альтруїстичний і професійно-тренінговий.

Другим фактором (10,2 % дисперсії) «Компенсаторні мотиви» охоплюються мотиви: пошуку поваги та визнання, економічний, егоцентричний, впливовості/каузації.

Найбільш впливовими мотивами неучасті в позанавчальній соціальній активності є: «Зайнятість іншими справами» – наявність різноманітних інтересів поза навчальним закладом, «Центрованість на професійній освіті» – зацікавленість виключно навчанням, здобуттям професії, «Автономність» – неохочість до співпраці, впевненість лише у власних силах.

Найменш розповсюджені такі мотивування неучасті в соціальній активності, як гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи здобувачів, мотив «Формалізму» – несприйняття формального характеру переважної кількості заходів у ЗВО та наявні інтенсивні романтичні стосунки. Найменшу пояснювальну силу серед них мають мотиви гальмування адміністрацією ЗВО ініціативи здобувачів, наявні інтенсивні романтичні стосунки та мотив «Економічної незацікавленості».

За результатами кореляційного аналізу всі мотиви неучасті у позанавчальній активності статистично значимо та позитивно корелюють між собою, що свідчить про полімотивованість позанавчальної пасивності.

Факторний аналіз дозволив виокремити два латентні фактори, які тлумачать 54,5 % дисперсії змінних. До першого фактора, що пояснює 43,9 % дисперсії, інтерпретованого нами як «Демотиватори», увійшли мотиви «Економічна незацікавленість», «Відсутність здібностей», «Автономність», «Гальмування адміністрацією ініціативи здобувачів», «Трудова зайнятість» і «Формалізм».

Другий фактор, що охоплює 10,6 % дисперсії та отримав назву «Відволікаючі / конкурентні мотиви», склали наступні мотиви «Зайнятість іншими справами», «Романтичні стосунки» і «Центрованість на професійній освіті».

6. Характер взаємодії між адміністрацією ЗВО і здобувачами стосовно позанавчальної активності. Найбільш поширеними варіантами існуючої взаємодії між адміністрацією ЗВО (викладачами) та здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності виявилися варіанти, за яких молодь керує та ініціює дії («Молодь має ініціативу та вирішує, як проєкт буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проєкту і мають довіру молоді в питаннях керівництва») – на нього вказали 22,5 % здобувачів; викладачі-ініціатори розділяють рішення із молоддю («Викладачі мають ініціативу, а молодь долучається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проєкту») – 18,6 % опитаних. Інші два варіанти, які передбачають те, що «Викладачі оформлюють та просувають проєкт, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок з приводу своїх пропозицій» (17,7 %) і «Молодь має ідеї, створює проєкти та запрошує викладачів долучитися до них у момент прийняття рішень, протягом усього проєкту. Вони рівні партнери» (17,1 %) менш розповсюджені порівняно з варіантом, за якого молодь керує та ініціює дії. Кожен десятий респондент (11 %) вказав на популярність варіанта взаємодії, що передбачає залучення молоді до процесу, але непоінформованість її про деталі: «Викладачі приймають рішення про участь у проєкті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проєкту, а викладачі поважають їх погляди».

Інші способи взаємодії розповсюджені дуже рідко, на межі статистичної похибки: символічна участь з метою створення рівних можливостей, присутність здобувачів для «галочки», коли вони беруть участь в заході, але їхня дієздатність обмежена, вони не можуть приймати жодного рішення, маніпуляція ними.

Серед різновидів *бажаної взаємодії* між адміністрацією ЗВО (викладачами) і здобувачами (молоддю) стосовно позанавчальної активності можемо умовно виокремити три основних: 1) молодь з адміністрацією закладу – рівноправні партнери (варіанти: «Молодь має ідеї, створює проєкти

та запрошує викладачів долучитися до них у момент прийняття рішень, протягом усього проєкту. Вони рівні партнери» та «Молодь має ініціативу та вирішує, як проєкт буде реалізовуватися. Викладачі – рівноправні учасники проєкту і мають довіру молоді в питаннях керівництва» (73,2 % здобувачів)); 2) молодь є «молодшим партнером» адміністрації закладу, ініціатива та керівництво за викладачами («Викладачі мають ініціативу, а молодь долучається в момент прийняття рішень, планування та вирішення проєкту», «Викладачі оформлюють і просувають проєкт, а думки та зауваження молодих людей мають значний вплив на прийняття рішень. Молоді люди отримують зворотній зв'язок з приводу своїх пропозицій» або «Викладачі приймають рішення про участь у проєкті, а молодь залучена в ролі волонтерів. Молодь розуміє ідеї та цілі проєкту, а викладачі поважають їх погляди» (22,4 %); 3) молодь у взаємодії виконує символічну або формальну роль, або ж роль об'єкта управління, владно-виховних маніпуляцій (4,4 %). Виявлено зв'язок між вибором різновиду бажаної взаємодії та курсу навчання й академічної успішності здобувачів вищої освіти.

7. Участь здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства. Найбільш популярними / розповсюдженими серед студентської молоді видами соціальної активності в межах організацій громадянського суспільства є участь у волонтерських ініціативах, рухах, організаціях студентського самоврядування та спортивних організаціях або організаціях, пов'язаних з дозвіллям. Найменш розповсюджена участь у релігійних організаціях, політичних партіях та організаціях з охорони навколишнього середовища.

Серед нереалізованих видів діяльності, в яких здобувачі хотіли би взяти участь: діяльність в організаціях з охорони навколишнього середовища, молодіжних громадських організаціях, організаціях, пов'язаних з освітою, наукою, мистецтвом, благодійних або гуманітарних організаціях.

Рівні композитного показника участі студентської молоді в діяльності організацій громадянського суспільства загалом залежать від курсу навчання,

фахової спеціалізації, форми навчання (бюджетна / контрактна), середньої кількості годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, академічної успішності та певних соціально-демографічних характеристик (стать, вік, релігійність, мова, яка використовується поза сімейним середовищем, місце проживання).

8. Участь здобувачів у політичній діяльності. Найбільш розповсюдженими серед молоді видами політичної активності є підписання політичних вимог / підтримання онлайн-петицій, відмова від купівлі товарів з політичних або екологічних причин, від користування культурними продуктами з політичних мотивів, участь у політичній діяльності в інтернеті / соціальних мережах, у політичних виборах, голосуванні. Менш поширена участь у волонтерському русі або роботі громадської організації в контексті політичних цілей, у демонстраціях, робота в політичній партії чи політичній групі. Приблизно рівною (від 18,4 до 23,3 %) є частка здобувачів, які мають бажання спробувати взяти участь у тих чи інших видах політичної діяльності, насамперед у волонтерському русі або роботі громадської організації в контексті політичних цілей.

Рівні композитного показника участі здобувачів у політичній діяльності залежать від курсу навчання, фахової спеціалізації, середньої кількості годин, що витрачаються здобувачами на підготовку домашніх завдань, академічної успішності та пов'язані із соціально-демографічними характеристиками, а саме: віком, батьківським статусом, мовою, яка використовується поза сімейним середовищем, місцем проживання, трудовою зайнятістю, рівнем фінансового забезпечення і частково релігійністю.

9. Цінності та ціннісні орієнтації здобувачів як характеротворчі фактори соціальної активності

Отримані під час дослідження дані свідчать, що пріоритетними для студентської молоді є такі цінності: Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною

людиною»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Доброзичливість – Почуття обов'язку («бути надійною людиною та заслуговувати на довіру інших людей»), Самостійність – Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку») і Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»).

Найменш значущими з-поміж цінностей виявилися: Традиція («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою людиною»), Скромність («бути скромною, уникати публічної уваги та похвали»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що ти їм кажеш, бути впливовою людиною») і Влада – Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші»).

Серед ціннісно-орієнтаційних пріоритетів студентства – бути вірним партнеру / партнерці та друзям, мати успішну кар'єру, закінчити університет, мати гарний вигляд. Найменш важливим для здобувачів є здобуття багатства, участь в громадянських активності, ініціативах, проєктах і реалізація політичної активності.

За результатами кореляційного аналізу між цінностями та ціннісними орієнтаціями здобувачів вищої освіти виявлено чисельні різноманітні взаємозв'язки, як правило, позитивні. Показники ціннісних орієнтацій «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» і «Бути політично активним», що дуже тісно пов'язані між собою, надійно та статистично значимо корелюють лише з показником цінності Влада. Для показника ціннісної орієнтації «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» встановлено тенденцію до статистично значимого зв'язку із цінностями Стимуляція, Традиція, Універсалізм. Уточнений аналіз за повним списком цінностей обох названих ціннісних орієнтацій дає змогу стверджувати, що їх зв'язок із цінністю Влада здебільшого пояснюється

цінністю Влада – Домінування, ніж Влада – ресурси, також вони негативно та значимо пов'язані з цінністю Безпека – Особиста. Крім того, ціннісна орієнтація «Бути політично активним» позитивно корелює із цінностями Репутація та Скромність, а ціннісна орієнтація «Брати участь у громадянських активності, ініціативах, проєктах» позитивно корелює з цінністю Універсалізм – Турбота про природу.

Найбільше в ціннісних орієнтаціях присутні цінності: Досягнення (85 %), Влада (77 %), Універсалізм, Доброзичливість і Безпека (по 69 %), а найменше – Гедонізм (31 %), Стимуляція (46 %) і Самостійність (54 %).

10. Вплив цінностей на позанавчальну активність здобувачів.

Цінності різнобічно впливають на участь здобувачів у різних видах позанавчальної активності: найбільше – в академічній мобільності, найменше – у спортивних змаганнях.

У здобувачів, які мають високий рівень позанавчальної активності загалом, відповідно високі показники цінності Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми») та цінності Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»). У них також вищі, ніж у здобувачів з низьким рівнем позанавчальної активності, медіанні (Me) показники цінності Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм говорить; бути впливовою людиною») і вищі за середній рівень показники цінності Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися») та цінності другого порядку «Відкритість до змін», що охоплює цінності самостійності і стимуляції, а також нижчий, порівняно з середнім, рівень цінності Конформізм – Міжособистісний («нікого не дратувати, нікому не шкодити, бути тактовною по відношенню до інших»).

11. Ціннісні предиктори участі здобувачів у позанавчальній активності. Для визначення ціннісних предикторів участі здобувачів у позанавчальній активності проведено множинний регресійний аналіз (покроковий метод), де залежною змінною став композитний показник

позанавчальної активності, який є мірилом комплексності, багатосторонності участі в позанавчальній активності, а незалежними змінними – цінності здобувачів вищої освіти.

Рівняння множинної регресії має наступний вигляд: позанавчальна активність (комполитна) = 6,576 + 1,469 (Соціальна активність) + 0,507 (Влада – Домінування) – 0,630 (Безпека – Особиста) – 0,411 (Скромність).

Чим важливішим для здобувачів є бажання займатися суспільно корисними справами разом з іншими, бути впливовою людиною, щоб інші робили те, що він/вона їм говорить, чим менш вагомим для них стає уникання хвороб і піклування про своє здоров'я, безпеку, ухилення від публічної уваги та похвали, тим ймовірнішою виявляється їхня участь у позанавчальній активності.

Аналогічний аналіз груп здобувачів, виокремлених за академічними ознаками, засвідчив, що й інші цінності можуть передбачати участь здобувачів у позанавчальній активності. Разом з тим для всіх груп здобувачів (окрім тих, хто навчається в магістратурі) цінність Соціальна активність є ключовою і робить найбільший внесок у комполитну позанавчальну активність.

12. Вплив цінностей на уявлення здобувачів про існуючу та бажану взаємодію між ними й адміністрацією ЗВО стосовно позанавчальної активності. Цінності певним чином впливають на уявлення здобувачів про реальну та бажану взаємодію між ними й адміністрацією ЗВО щодо позанавчальної активності, хоча й масштаб цього впливу порівняно обмежений. Цінності Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я та безпеку»), Конформізм – Правила («дотримуватися законів, правил, приписів, зобов'язань»), Універсалізм – Турбота про природу («піклуватися про природу») та Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»)

впливають на визначення здобувачами вищої освіти існуючої взаємодії між ними й викладачами (адміністрацією).

У здобувачів, для яких бажаними варіантами взаємодії в межах позанавчальної активності є «Рівноправне партнерство» та «Молодше партнерство», показники таких цінностей, як Самостійність – Думки, Гедонізм, Безпека – Особиста, Універсалізм – Турбота про природу, Соціальна активність, є вищими, ніж у тих, хто обирає спосіб взаємодії «Об'єкт управління». У прихильників «Рівноправного партнерства», на відміну від «Молодшого партнерства», вищі показники цінностей Самостійність – Думки та Конформізм – Правила. Як бачимо, за ціннісним профілем прибічники «Рівноправного партнерства» і «Молодшого партнерства» радше схожі, ніж відмінні. Зазначена подібність має місце і в базовому списку цінностей Ш. Шварца.

Високі показники цінностей Самостійність, Гедонізм, Універсалізм і цінності вищого рівня «Відкритість до змін» характерні для здобувачів, які бажаними варіантами взаємодії щодо позанавчальної активності вбачають «Рівноправне партнерство» і «Молодше партнерство», порівняно з тими, хто обирає спосіб взаємодії «Об'єкт управління».

13. Взаємозв'язок між цінностями здобувачів і мотивацією до участі в позанавчальній активності. Між десятьма основними цінностями здобувачів і мотивацією до участі в позанавчальній активності існують різноманітні, статистично значущі, і, як правило, позитивні кореляційні зв'язки. Лише економічний мотив участі в позанавчальній активності (отримання стипендії) корелює значимо негативно з більшістю цінностей (Самостійністю, Безпекою, Доброзичливістю, Гедонізмом, Самотрансцендентністю, Відкритістю до змін).

Найбільш різноманітно, негативно та статистично значимо із мотивами ухиляння від позанавчальної активності пов'язана цінність Доброзичливість, насамперед з мотивами Адміністративного гальмування, Економічної незацікавленості («Я не отримую стипендію, отже це мені не потрібно»),

Формалізму («Переважна кількість заходів у ЗВО відбуваються формально») та Відсутності здібностей («У мене немає великих здібностей до науки, спорту, творчості»). Чим більше цінність Доброзичливість важить для здобувачів, тим менш вагомими для них є зазначені мотиви і навпаки.

Загалом, із кореляційного аналізу випливає, що мотиви неучасті здобувачів у позанавчальній активності меншою мірою, і переважно негативно, пов'язані з цінностями, ніж з мотивами участі в позанавчальній активності.

14. Вплив цінностей на участь здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства. З огляду на те, наскільки важливими для здобувачів є цінності Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом з іншими людьми»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм говорить; бути впливовою людиною»), Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Універсалізм – Толерантність («приймати інакших людей, такими, якими вони є, бути толерантною»), настільки високим є рівень їхньої участі в діяльності організацій громадянського суспільства. Щодо таких цінностей, як Безпека та Доброзичливість – Почуття обов'язку («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), можна стверджувати, що за умови високого рівня участі здобувачів в діяльності організацій громадянського суспільства ступінь вияву цих цінностей нижчий порівняно з середнім рівнем цієї участі.

Дещо відмінною постає загальна картина впливу цінностей на участь у політичній діяльності. Чим важливішими для здобувачів є цінності Влада – Домінування, Влада – Ресурси, Соціальна активність, Самостійність – Думки, Репутація, тим вищим постає рівень участі здобувачів у політичній діяльності. Стосовно цінності Доброзичливість – Почуття обов'язку, то за умови високого рівня участі здобувачів вищої освіти в політичній діяльності ступінь вияву цих цінностей нижчий за середній.

Висновки до розділу 3

У цьому розділі розглядаються сучасні підходи до вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій із залученням методологічних знань щодо розвитку соціальної активності, структурованих на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому і технологічному рівнях, що надає можливість забезпечити зв'язок теорії та практики, визначати загальну стратегію принципів пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності виходячи з конкретної мети, завдань і змісту розвитку соціальної активності через організацію відповідних форм, засобів і методів як явища педагогічної дійсності. Встановлено, що теоретико-методологічні підходи сучасної педагогічної науки до соціальної активності здобувачів соціономічних професій як діяльності, детермінованої процесом навчання, створенням умов для саморозвитку, успішного освоєння соціальних норм і цінностей тощо, передбачають взаємозв'язок розвитку особистісних характеристик здобувачів ціннісно-мотиваційного порядку і змісту педагогічних впливів, які відбивають сукупність спеціально спроектованих і реалізованих обставин змісту, форм, методів навчально-виховного процесу.

Зважаючи на багатоаспектність методології розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, обрано базові для нашого дослідження методологічні принципи й підходи, визначено значущі процесуальні соціально-комунікативні і соціально-компетентнісні компоненти соціальної взаємодії в контексті міждисциплінарного дискурсу розвитку соціально компетентної поведінки майбутніх фахівців і сучасних видозмін освітніх середовищ, встановлено необхідність інтеграції комунікативних і компетентісних компонент методологічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців в освітньому середовищі сучасного ЗВО.

Встановлено, що розвиток соціальної активності здобувачів соціономічних професій ґрунтується на принципах системності, зв'язку теорії із соціальною практикою, об'єктивності, інтегративності на основі певних методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, суб'єктного та синергетичного. Відзначено, що чинник ціннісного опосередкування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує поглиблення і деталізації класичних підходів до вивчення і практичних досліджень зв'язку розвитку соціальної активності та соціальної компетентності здобувачів як особистісних компонентів соціалізації людини.

Встановлено, що використання методологій, які ґрунтуються на педагогічних закономірностях і принципах особистісного підходу – як засобу освітнього впливу на процес розвитку соціальної активності з метою становлення майбутнього фахівця як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку під впливом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, комунікативного – як засобу виявлення структури соціальної активності та регуляторних чинників особистої соціальної активності членів соціальної групи фахівців соціономічних професій, компетентнісного – як засобу спрямування освітнього процесу у ЗВО на досягнення інтегральних результатів розвитку соціальної активності особистості фахівця і системність набуття основних соціальних компетентностей, діяльнісного – як засобу забезпечення спрямованості освітнього процесу розвитку соціальної активності особистості на набуття соціальних компетентностей та уміння застосовувати їх у процесах інтеграції в соціум і професійної самореалізації у своєму взаємозв'язку становить систему теоретичних знань, що охоплюють структурно-функціональну, процесуальну, факторно-інтегративну і результативну складові процесу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців.

Таким чином, на цьому етапі дослідження можемо констатувати, що відповідно до виявлених закономірностей освітньої системи розвитку

соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій обраний нами комплексний підхід до створення моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів отримав належне методологічне обґрунтування в сучасних розробках: теорії соціальної взаємодії М. Вебера, Т. Парсонса, П. Штомпки; концепції комунікації С. Дітца, Е. Гріффін; концептів соціальної ідентифікації (В. Вернер); неформального соціального капіталу (Л. Плятт); соціального інтелекту (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк); концептах «соціального почуття», «соціального інтересу» й ідеї суб'єктної ефективності (А. Бандура, В. Мішель); принципах комунікативної дії Ю. Габермаса; методологічних концептах розвитку соціально компетентної поведінки (Н. Глебова, У. Канінг, Р. Рігго, П. Джордан) та багатьох інших у контекстах сучасних досліджень видозмін освітнього середовища (Р. Кеттел, Т. Куртц, Д. Макклеланд).

Розгляд функцій соціальної активності фахівців соціономічних професій, що репрезентуються у формах організації соціального знання, соціальної комунікації та визначають певний рівень розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців як суб'єктів соціальної активності в таких якісних маркерах – *здатність, готовність, відповідальність* дає змогу вести мову про екстраполяцію змістових характеристик соціальної компетентності на такі маркери форм реалізації соціальної активності: *згода* (у вигляді добровільної відданості соціальним реаліям), *включеність* (у вигляді можливості вільного вияву думок) та *участь* (у вигляді реалізації зацікавленими соціальними суб'єктами власних задумів у дії). Поширення компетентнісного підходу до розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців дозволяє розглянути соціальну поведінку в умовах формування нових моделей професіоналізму, коли соціальні компетентності стають об'єктом соціального конструювання з боку професійних груп, вимагає розуміння цих процесів і розробки моделі аналізу побудови стратегій соціальної поведінки професійних груп та її апробації. Оскільки індивіди

обирають ту чи іншу форму участі в суспільному житті за певних підстав, то іноді вона недостатньо відповідає стандартам формальних інституцій, установ і процесів управління. Відповідно до концепцій соціальної участі в контексті педагогічної спрямованості дослідження вимагає ретельнішого вивчення як педагогічних умов розвитку у ЗВО, в яких індивід встановлює різноманітні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем, так і особистісних характеристик здобувача освіти в широких контекстах рольових установок та відносин на етапі навчання. Це дозволяє розширити процесуальні можливості компетентнісного підходу до розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців і розглянути соціальну поведінку особистості в умовах формування нових моделей професіоналізму, коли соціальні компетентності стають об'єктом соціального конструювання з боку самих професійних груп, що вимагає розуміння цих процесів для розробки моделі розвитку соціальної поведінки майбутніх членів професійних груп у контексті створення педагогічних умов розвитку у ЗВО, в яких здобувач освіти встановлює різноманітні зв'язки з навколишнім соціальним середовищем.

Методом емпіричного дослідження розкрито структурно-функціональні особливості соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій і ціннісно-мотиваційних, академічних та соціально-демографічних факторів, що її зумовлюють. Факторний аналіз видів активності майбутніх фахівців дозволив виокремити фактори розвитку суб'єктних аспектів соціальної активності здобувачів у середовищі ЗВО: соціального розвитку у соціальних проєктах, персонального розвитку у дозвіллевих практиках, реалізація творчих захоплень і пасивно-рекреативної участі в соціальних мережах для емпіричного уточнення факторів структурних видозмін і спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Виявлені методом емпіричного дослідження системні чинники структурних видозмін і спрямування соціальної активності майбутніх

фахівців соціономічних професій дозволяють віднести до об'єктів підвищеної педагогічної уваги наступні: комплекс передумов (вільний час, відповідальність, впливовість); рівень участі здобувачів у позанавчальній соціальній активності та її мотиваційне забезпечення; реальний і бажаний характер взаємодії між адміністрацією навчального закладу та здобувачами щодо позанавчальної активності; мотивацію участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства; цінності та ціннісні орієнтації здобувачів як фактори, що зумовлюють характер соціальної активності здобувачів як особливої форми соціальної взаємодії. Внаслідок цього виникає можливість системно брати до уваги неформальну складову освітньої практики та віднести неявні педагогічні впливи з боку різного рівня середовищ і суб'єктів взаємодії до особливо актуальних компонентів соціальних практик (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження й оформлення соціальних смислів і дій), у межах яких формуються фахові практики носія певного знання, його уявлень і орієнтацій у соціальному просторі.

Таким чином, використання обраних педагогічних принципів та методологічних підходів до розвитку соціальної активності, що ґрунтуються на низці концептів сучасної соціогуманітарної науки і здійснюються через осмислення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу комплексного підходу, дає змогу розглядати методологію педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як цілісну єдність процесу, що створюється множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Основні положення розділу висвітлені у публікаціях авторки [12; 20; 22; 28; 31; 474].

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1. Змістові характеристики, компоненти та структура соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у проєкціях фахово-освітнього середовища

У попередніх розділах нашого дослідження встановлено, що одним із визначальних параметрів вивчення продуктивності соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій на етапі здобуття професійної освіти є рівень соціальної суб'єктності молоді, а також налаштованість та реальні соціально значущі дії, які потребують відповідно орієнтованого педагогічного забезпечення. У межах гуманістичної парадигми сьогодні дедалі частіше розглядається процес розвитку соціально-ціннісних якостей, оскільки саме «процеси розвитку виходять на перший план на вузівському рівні освіти» [243, с. 75]. Ця обставина зумовлена насамперед тим, що соціальна активність молоді студентського віку вже сформована на певному рівні, тому передбачає не тільки і не стільки формування, як подальший розвиток, зокрема знаходження алгоритмів якісного розвитку на етапі фахового навчання та сприяння подальшому неперервному саморозвитку особистості. Виокремлені у першому розділі чинники – соціальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (фактори соціального середовища ЗВО); педагогічного впливу системи розвитку соціальної активності (педагогічної системи і організації навчального процесу в ЗВО); розвитку суб'єктної позиції та особистісних сенсів здобувачів у процесі навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик, потребують виокремлення інтегративних аспектів підготовки до соціономічної діяльності. Насамперед це стосується умов професійної діяльності в соціономічній сфері, що характеризується комунікативно-соціальним простором ЗВО, тенденціями соціальної взаємодії для допомоги й підтримки.

Розгляд чинників потреби якісних змін на цьому етапі вказує на те, що вони пов'язані зі зростанням самостійності особистості, автономності та зниженням ролі зовнішніх факторів, що вимагає від педагога вміння сприяти переходу до саморозвитку і перебудовувати педагогічну взаємодію з урахуванням збільшеної суб'єктності здобувача [272; 304; 397; 420]. Тому центром уваги педагогічної науки в період фахового навчання стають цінності, смисли, стратегії розвитку соціальної активності, спрямовані на зростання суб'єктності здобувача вищої освіти в умовах реалізованої соціальної взаємодії.

Враховуючи встановлені вище чинники, пропонується факторний і структурний аналіз соціальної активності майбутнього фахівця соціономічних професій здійснюється на основі наступних принципів: системності, цілісності, культуровідповідності, єдності діяльності і свідомості, антропологічного, зв'язку теорії і практики.

Педагогічний підхід, відповідно до загальнонаукових положень, діалектичної теорії, теорії систем і принципів синергетики, потребує також поправки на системогенезу взаємозв'язків між сформованими знаннями щодо соціальної активності з урахуванням тенденцій розвитку суспільства та системи вищої освіти. Оскільки відповідно до принципу синергізму системні властивості концепції зумовлені об'єктивною необхідністю поєднання, взаємодії всіх її елементів і компонентів, то розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій визначається через опозиції «система – елемент», «зовнішнє соціальне середовище – внутрішнє психологічне життя індивіда» та інтеграцію засобів освіти і позаосвітньої соціальної практики через опозиції «інтеграція – дезінтеграція», «впорядкованість – хаотичність», «співпраця – конкуренція» тощо.

На основі методу дуальних опозицій виокремлюються соціокультурні цінності, що характеризують соціальну активність особистості, а саме: «особистісно значуще – соціально значуще», «свобода – необхідність», «духовне – матеріальне», що дозволяє визначити базові ціннісні фактори

структури соціальної активності.

При вивченні соціальної активності особистості провідну роль виконує дуальна опозиція «особистість – соціальне середовище», оскільки ця активність можлива лише за наявності соціального середовища, особистості та їх взаємодії. Активність – синтез цих сторін, що забезпечує їх взаємопроникнення в двох напрямках: самозміна суб'єкта під впливом середовища й цілеспрямоване перетворення середовища суб'єктом.

У межах дослідження розвитку соціальної активності майбутніх фахівців у ЗВО залучається категорія «соціальна активність здобувача – соціальна активність освітньої організації вищої освіти», відношення між якими відповідає опозиції «елемент – система». ЗВО розглядається як колективний суб'єкт соціальної активності, а його включеність в суспільні процеси – як система, що є сукупністю і результатом активності його суб'єктів. Соціальна активність здобувача зумовлена властивостями системи, у взаємодії з якою вона виявляється.

Наводячи нижче проєкцію суб'єктно-середовищного підходу на досліджувану проблему, виокремимо основні його положення, використані нами з урахуванням цілісності дослідження процесу розвитку соціальної активності майбутнього фахівця:

- соціальна активність здобувача як особистісна суб'єктність має типологічну різноманітність;

- розвиток соціальної активності майбутнього фахівця розглядається як процес освоєння позиції суб'єкта соціальної активності в навчально-професійній діяльності при взаємодії з освітнім середовищем;

- середовище розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти цілеспрямовано формується в процесі міжсистемної взаємодії її компонентів розширюючись за допомогою інтеграції освітніх практик;

- механізмом взаємодії компонентів розвитку соціальної активності майбутнього фахівця є соціальні естафети, а продуктом – соціальні програми, що забезпечують доступність соціальних практик здобувачів у навчальній і

позанавчальній діяльності;

– розвиток соціальної активності здобувача реалізується в цілісній системі «середовище розвитку соціальної активності здобувача у ЗВО – суб'єкт освіти», а педагогічне забезпечення процесу – під впливом факторів соціального середовища, ЗВО, внутрішньоособистісних факторів.

Множинність і динаміка ціннісних диспозицій соціальної активності особистості [183; 184; 497], урахуваючи факторний взаємозв'язок розвитку соціальної активності та становлення суб'єктності особистості майбутнього фахівця й різний рівень потреби в соціальних контактах і різну спрямованість інтересів, зумовлюють об'єктивні відмінності в проявах соціальної активності і потребу у зверненні до типології соціальної активності майбутніх фахівців [2; 69].

Виокремлено чотири позиції соціальної активності майбутніх фахівців:

– активність, орієнтована на внутрішній світ суб'єкта і дотримання усталених соціальних норм, отримання на цій основі очікуваних благ (основна форма вияву такої активності – виконання певних конкретних функцій і чітке дотримання сформованих правил діяльності). Основним результатом зазначеного виду активності є досягнення внутрішньої гармонії;

– конкурентна позиція, у межах якої активність зорієнтована на оволодіння найбільш цінними, з точки зору суб'єкта, атрибутами зовнішнього середовища (влада, престиж, власність, спрямування на зовнішнє середовище);

– позиція актуалізації, за якої активність спрямована на саморозвиток суб'єкта, його професійне вдосконалення в обраній справі (основна форма вияву цього виду активності – пізнання, самопізнання та діяльність із самовдосконалення; основний її результат – продуктивне самоперетворення);

– позиція творця відтворює вид активності, орієнтованої на перетворення навколишньої дійсності, її вдосконалення в процесі здійснення продуктивної як навчально-професійної, так і інших видів діяльності (основна форма прояву активності – творчі підходи до співпраці з іншими

суб'єктами діяльності, за умови узгодження інтересів усіх учасників). Результатом такої активності є самовдосконалення та продуктивні перетворення в навколишньому соціальному середовищі особистості [427].

Структура соціальної активності майбутнього фахівця презентує теоретичну конструкцію, розкриваючи зв'язки між складовими елементами досліджуваного об'єкта та його функціональними характеристиками. Ця модель дозволяє розкрити внутрішню будову досліджуваного явища розвитку соціальної активності у взаємозв'язку внутрішніх структурних складових і зовнішнього середовища розвитку, встановити її призначення (функції).

Системно-структурний і системно-функціональний аналіз та синтез, у контексті яких досліджено структуру та функції соціальної активності, дає змогу виявити, що розвиток соціальної активності здобувача в соціальному середовищі ЗВО береться до розгляду як цілісна система, що відповідно до положень системно-синергетичного підходу та виявлених закономірностей детермінації перебуває у стані саморозвитку, демонструє цілісність взаємопов'язаних компонентів соціальної активності майбутнього фахівця та її стійкі зв'язки.

Оскільки функції соціальної активності майбутнього фахівця, продуковані певним результатом взаємодії цілісних взаємопов'язаних компонентів соціальної активності [442, с. 29], розкривають вияв її властивостей у взаємодії компонентів один з одним, із зовнішнім середовищем, а власне соціальна активність постає посередником між потребами особистості і вимогами суспільства, пов'язує структуру особистості та її діяльності, особливо важливими вважаємо ті аспекти структурування, що мають на меті виокремлення факторів внутрішньої організації системи та визначення способу, характеру зв'язків елементів [427] (додаток Д). Це впливає з характеру взаємопроникнення опозицій «зовнішнє соціальне середовище – внутрішнє психологічне життя індивіда», «структура особистості – структура діяльності»).

Таким чином, структура соціальної активності майбутнього фахівця є конструкцію, в якій розкриваються зв'язки між елементами досліджуваного об'єкта та його функціональними характеристиками, надає змогу розкрити внутрішню будову досліджуваного явища розвитку соціальної активності у взаємозв'язку внутрішніх структурних складових і зовнішнього середовища розвитку, встановити її призначення.

З огляду на специфічність і взаємозв'язок зовнішнього та внутрішнього виявів соціальної активності особистості в теоретичних педагогічних працях виокремлюються внутрішньоособистісна та зовнішня, або діяльнісна підструктури.

Внутрішньоособистісна підструктура діяльності індивіда, у контексті нашого дослідження, розкриває змістову сторону його активності, пов'язану з активністю свідомості (актуалізовані, об'єктивовані взаємини людини в соціумі), позасвідомого (неактуалізована «частина» взаємин) і самосвідомості (актуалізований зміст внутрішнього світу особистості в її власних координатах «Я-тут» і «Я-зараз») [143, с. 204].

Змістова сторона внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності майбутнього фахівця має власну структуру, яка співвідноситься зі структурою самосвідомості особистості здобувача.

Відповідно до класифікації Л. Божович, виокремлюються декілька аспектів функціонування самосвідомості особистості: самопізнання, самооцінка, саморегуляція [70], що відтворюються трьома компонентами внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності індивіда: когнітивним компонентом, компонентом системи відносин особистості та регулятивним компонентом.

Діяльнісна підструктура соціальної активності майбутнього фахівця розкриває її власне процесуальний аспект виявленням ознак соціальної активності в соціальній взаємодії, у процесі інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності здобувача, тобто у тих безпосередніх змінах і продуктивних спрямуваннях саморозвитку, а також у межах перетворення

навколишнього середовища, що опосередковується системою самостановлення і ставлення майбутнього фахівця до навколишнього світу.

Отже, структура соціальної активності здобувача вищої освіти об'єднує дві взаємопов'язані підструктури, що виконують значущі для цілісної структури інтегративні функції під час взаємодії.

Компонентами соціальної активності майбутнього фахівця є ті структурні одиниці, які виконують конкретну функціональну роль і впливають на усталення сутнісних характеристик соціальної активності.

Дослідники зазначають, що свідомість особистості в процесі становлення оволодіває певними здібностями до прогнозування свого майбутнього, оскільки робота уяви «народжує образи бажаного майбутнього», які мають «яскраве емоційне забарвлення, завжди усвідомлені й закріплені міцно в особистості» [305].

У процесі прогнозування здобувач на основі узгодження знань про соціальні норми та пріоритети, усвідомлення власних потреб створює внутрішні моделі потрібного майбутнього (бажаного), ставить цілі й вибудовує плани їх досягнення, тобто конструюється внутрішня програма активності суб'єкта.

Відповідно до встановленої закономірності детермінації системотвірним елементом внутрішньоособистісних підструктур соціальної активності майбутнього фахівця є образ потрібного (бажаного) професійного майбутнього.

Звернення до наявних в науковому обігу розробок компонентів структури соціальної активності [427] (додаток Є) дає змогу виокремити когнітивний компонент, компонент системи взаємин особистості і регулятивний компонент соціальної активності здобувачів соціономічних професій та охарактеризувати їх наступним чином:

1) когнітивний компонент укладає способи освоєння, отримання та переробки інформації про об'єктивний світ, соціальне середовище, соціальні об'єкти, соціальну активність; соціальні знання та методи їх застосування для

розв'язання усвідомлюваних соціальних суперечностей, актуальних проблем і завдань, побудови на цій основі суб'єктивної картини соціального середовища майбутнього фахівця;

2) компонент системи взаємин особистості містить ієрархізовані, відповідно принципу значущості для особистості майбутнього фахівця, різні аспекти та явища соціальної дійсності, спрямування морального самовизначення, на яких ґрунтується орієнтація його соціальної активності – свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Таким чином, зумовлюється продуктивний перехід від зовнішньої детермінації вчинків до самодетермінації у виявах активності в різних видах навчально-професійної та позанавчальної діяльності;

3) регулятивний компонент соціальної активності здобувача виявляється в довільній її регуляції; містить свідоме, цілеспрямоване вдосконалення соціальної активності в єдності зображення, вираження та вияву; залучається вольовими зусиллями особистості через вибір мотивів і цілей та здійснює функцію регулювання спонукань до дій, організації психічних процесів у систему, адекватну виконуваний діяльності, мобілізації фізичних і психічних можливостей, емоційних проявів у процесі активності тощо. Виконує роль засобу контролю за психічною діяльністю.

Отже, компоненти внутрішньоособистісної підструктури системно відбивають цілепокладання навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів соціономічних професій (потреби, мотиви, мета, метод, результат), а результатом взаємодії зазначених компонентів внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності майбутнього фахівця є конструювання та актуалізація потенціалу соціальної активності, соціальної свідомості і самосвідомості особистості, а також акумуляція внутрішньої енергії для подальшого спрямування її на продуктивні самоперетворення особистості і зовнішнього соціального середовища.

Актуалізація та перетворення потенціалу соціальної активності майбутніх фахівців у реальні дії здійснюється в процесі взаємодії внутрішньоособистісної та діяльнісної підструктур.

Діяльнісна підструктура забезпечує реалізацію соціальної активності в соціальній взаємодії у процесі інтеграції навчально-професійних і позанавчальних видів діяльності майбутнього фахівця. Складається вона з наступних компонентів:

1) мотиваційно-ціннісний – змістовно укладає вибір соціальних потреб і цінностей особистості, які вона прагне реалізувати в соціальній взаємодії; мотивів, які спонукають до вияву активності в особисто і соціально значущій навчально-професійній діяльності (та інших видах соціально значущої діяльності). Такий вибір здійснюється з урахуванням конкретної соціальної ситуації, наявних зовнішніх і внутрішніх можливостей та умов, на основі сформованої системи відносин;

2) орієнтаційно-цільовий – поєднує постановку мети виявів соціальної активності особистості майбутнього фахівця на основі сукупності знань, умінь і якостей, що дозволяють суб'єкту конструювати соціальну активність узгоджено з системою відносин особистості і системою суспільних відносин, функціонально задаючи орієнтир у розробці й реалізації діяльності;

3) змістовно-освітній – охоплює засади людського досвіду в різних сферах життєдіяльності (виробничій, трудовій, освітній, науковій, культурній, у сфері соціальних взаємин тощо), потребу, яку сприймає і розуміє майбутній фахівець для вирішення усвідомлених ним соціальних проблем відповідно до прийнятих зобов'язань, мотивів, цілей.

4) операційно-діяльнісний – охоплює середовищне різноманіття тих видів соціально значущої діяльності (як навчально-професійної, так і позанавчальної), що реалізуються за допомогою соціальних дій, які майбутній фахівець здійснює для досягнення мети, виявляючи самоорганізацію;

5) організаційно-комунікативний – охоплює організацію спілкування з суб'єктами освітнього та соціального середовища в процесі реалізації соціальної активності і проявляється як сукупність засвоєних здобувачем комунікативних стратегій (монолог, діалог, полілог), видів взаємодії (співробітництво, конкуренція), використаних для взаємодії з представниками різних соціальних груп ролей, організаційних умінь (цілепокладання, планування, реалізації, підсумовування);

6) рефлексивно-оцінний – передбачає аналітичне ставлення суб'єкта соціальної активності до процесів і результатів реалізації соціальної активності, змін, які відбулися як в самому суб'єкті, так і в навколишньому середовищі, до їх відповідності поставленим цілям, що реалізуються різними видами аналізу процесу на основі сукупності певних знань, умінь і якостей майбутнього фахівця, необхідних для об'єктивного оцінювання та самооцінювання наслідків, результатів і рівня конструктивності власної активності.

Зв'язок між компонентами підструктур реалізується на основі регуляторів, які презентують процеси, здатні послаблювати або посилювати взаємозв'язки компонентів, а саме:

– регулятором зв'язку когнітивного та змістовно-освітнього компонентів є критичне сприйняття суб'єктом себе, навколишнього світу, продуктів активності у взаємозв'язках усіх сторін соціальної взаємодії, відкрите ставлення до нового;

– регулятором когнітивного та рефлексивно-оцінного компонентів постає рефлексія суб'єкта активності, що відтворюється в аналізі й системному вивченні соціальної активності, її продуктів для розуміння дійсного стану речей, регуляції своєї діяльності;

– роль регулятора зв'язку компонентів системи взаємодії і мотиваційно-ціннісного компонента виконує мотивування, що виражається в спонукальному характері мотивів реалізації соціальної активності суб'єкта для досягнення ним особистісно та соціально значущих цілей;

– регулятором зв'язку компонентів системи відносин та орієнтаційно-цільового компонента є цілепокладання, тобто виокремлення мети проявів соціальної активності в конкретній діяльності на основі усвідомлення особистих і соціальних пріоритетів;

– функції регулятивного й операційно-діяльнісного компонентів координуються здійсненням усвідомлюваних вольових дій, спрямованих на подолання труднощів при досягненні мети, проявів соціальної активності в навчально-професійній та позанавчальній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери;

– координація функцій регулятивного й організаційно-комунікативного компонента здійснюється у процесі встановлення спільності з іншими людьми шляхом узгодження цілей, встановлення взаємозв'язків при здійсненні спільної діяльності, в процесі якої виявляється соціальна активність.

Таким чином, за результатами наведеного вище структурно-функціонального аналізу та синтезу явища соціальної активності майбутнього фахівця можемо говорити про певні механізми її функціонування, коли компоненти внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності (основною функцією цієї підструктури соціальної активності є продукування потенційної соціальної активності) у взаємозв'язку з компонентами діяльнісної підструктури (основною функцією якої є реалізація цього потенціалу), на основі дії відповідних регуляторів виконують ключові функції: самопізнання, самоаналізу, самоорієнтації, самодетермінації, саморегуляції, самокомунікації, самоорганізації (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Регулятори взаємодії компонентів соціальної активності майбутніх фахівців

Внутрішньо-особистісна підструктура	Регулятор взаємодії компонентів	Діяльнісна підструктура	Функції взаємозв'язку компонентів	Інтегративні функції соціальної активності здобувача
Когнітивний компонент	Критичне сприйняття	Змістово-освітній	Самопізнання	Ідентифікаційна
	Рефлексія	Рефлексивно-оцінний	Самоаналіз	Конструктивно-орієнтовна
Компонент взаємодії	Мотивування	Мотиваційно-ціннісний	Самоорієнтація	Мобілізаційна
	Цілепокладання	Орієнтаційно-цільовий	Самодетермінація	Самореалізаційна
Регулятивний компонент	Здійснення вольових зусиль	Операційно-діяльнісний	Саморегуляція	Інтеграційна
	Встановлення спільності з іншими	Організаційно-комунікативний	Самокомунікація, самоорганізація	

Унаслідок взаємозв'язку компонентів діяльнісної та внутрішньоособистісної підструктур системно проявляються інтеграційні функції соціальної активності майбутніх фахівців:

- ідентифікація (визначення себе при зіставленні з вимогами соціуму до соціальних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця);
- конструктивна орієнтація (пошук позитивно спрямованих життєвих орієнтирів на основі плану реалізації образу бажаного професійного та соціального майбутнього);
- мобілізація (приведення в дію внутрішньої сили, енергії майбутнього фахівця);
- самореалізація (передбачає системне розкриття внутрішнього потенціалу в межах регульованої здобувачем діяльності);
- інтеграція (полягає в узгодженні інтересів, спрямованості, цінностей майбутнього фахівця та інтересів і цінностей соціуму, що дозволяють гармонійно взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу) (див. табл. 4.2).

Функції складових розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій

Соціально-середовищні функції розвитку активності майбутніх фахівців соціономічних професій	Функції внутрішньо особистісних компонентів розвитку соціальної активності майбутніх фахівців	Інтегративні функції соціальної активності майбутніх фахівців у розвивальній системі соціального середовища ЗВО
Соціальна орієнтація діяльності здобувача	Самоорієнтація у соціальному середовищі ЗВО	Конструктивно- орієнтаційний чинник розвитку соціальної активності здобувача
Соціальне ціле покладання діяльності здобувача	Самодетермінація у розвитку соціальної активності	Інтеграційний чинник розвитку соціальної активності здобувача
Соціальна організація діяльності здобувача	Саморегуляція, самокомунікація, самоорганізація у розвитку соціальної активності	Мобілізаційний чинник розвитку соціальної активності здобувача
Соціальна оцінка діяльності здобувача	Самопізнання, самоаналіз у розвитку соціальної активності	Самореалізаційний та ідентифікаційний чинники розвитку соціальної активності здобувача

Отже, здійснений аналіз внутрішнього функціонування системи розвитку соціальної активності в соціальному середовищі ЗВО розкриває спосіб зв'язку та координації між компонентами цілісної структури, що складається з двох взаємопов'язаних підструктур: внутрішньоособистісної підструктури, яка охоплює психологічні, когнітивні та світоглядні елементи особистості, й діяльнісної, пов'язаної із зовнішнім соціальним середовищем, в якій компоненти підструктур послідовно з'єднані один з одним через регулятори, реалізацію ключових функцій, механізми інтеріоризації (від компонентів діяльнісної до компонентів внутрішньоособистісної) та екстеріоризації (від компонентів внутрішньоособистісної до компонентів діяльної підструктури).

Здійснюваний так перехід змістових елементів внутрішньоособистісної підструктури до діяльнісної за допомогою зворотного зв'язку під впливом діяльнісної підструктури зумовлює вдосконалення внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності майбутнього фахівця вже на більш

високому рівні, а інтегративні системи проявляються як синергізм системи, результат взаємозв'язку всіх компонентів всередині підструктур і між підструктурами.

Механізмом впливу освітнього середовища на соціальну активність здобувача є реалізація через взаємодію внутрішньоособистісної та діяльнісної підструктур на основі регулятивних механізмів. Ці механізми відповідають за ключові функції взаємозв'язку компонентів (самопізнання, самоаналіз, самоорієнтація, самодетермінація, саморегуляція, самокомунікація, самоорганізація). Інтеріоризація та екстеріоризація підсистем визначають інтеграційні функції соціальної активності здобувача: ідентифікацію, конструктивну орієнтацію, мобілізацію, самореалізацію, інтеграцію.

Отже, враховуючи зміст, структуру і функції соціальної активності майбутнього фахівця як стану й інтегративної властивості особистості, можна стверджувати, що вона забезпечує ініціювання та здійснення соціальної взаємодії з перетворення себе і навколишнього середовища для досягнення особистих і соціально значущих цілей. Це зумовлюється внутрішньою мотивацією та усвідомлюваною програмою розвитку суб'єкта активності й опосередковане характером майбутньої професійної діяльності.

У контексті розгляду теоретико-методологічних засад розвитку соціальної активності молоді до найбільш значущих спрямувань дослідження, з урахуванням попереднього аналізу процесу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців у межах ЗВО та різних видах позанавчальної діяльності, відносимо наступні спрямування:

– аналіз нормативних моделей розвитку соціальної активності майбутніх фахівців у процесі інтеграції формальної та неформальної освіти у взаємозв'язку її підсистем (педагогічної та навчально-професійної діяльності), компонентів (теоретико-світоглядного, організаційно-діяльнісного, методико-технологічного) і комплексом педагогічних умов її реалізації: конструктивно-проектної підготовки до розвитку соціальної

активності; мережевих перетворювальних взаємодій суб'єктів освітнього процесу та соціального середовища;

– аналіз рівня залученості здобувачів у різноманітні форми соціальної активності та в полісуб'єктному середовищі ЗВО;

– дослідження чинників розвитку соціальної активності ЗВО, що виявляється в ініціюванні та цілеспрямованому здійсненні продуктивної соціальної взаємодії з перетворення своїх суб'єктів і навколишнього середовища для досягнення актуальних цілей розвитку особистості й суспільства;

– дослідження організації процесу розвитку соціальної активності здобувача ЗВО як процесу та результату кількісних і якісних змін у здатності, готовності та спроможності майбутнього фахівця бути суб'єктом соціальної взаємодії на основі внутрішньої програми продуктивного самозростання й активної соціальної взаємодії для досягнення особистих і соціально значущих цілей в умовах професійної підготовки;

– виявлення типів освітніх і позанавчальних структур, сприяння розвитку взаємозв'язків і взаємодії суб'єктів, що реалізують основну професійну освітню програму у ЗВО й освітні програми неформальної освіти в позанавчальній соціальній роботі здобувачів соціономічних професій як засіб оптимізації їхньої професійної підготовки й особистісного соціального розвитку;

– дослідження форм розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО як виду педагогічного забезпечення, що містить систему заходів, засобів, способів з актуалізації потенціалу розвитку соціальної активності суб'єктів освітньої організації, її здійснення при взаємодії суб'єктів формальної та неформальної освіти, який продукує реальні можливості розвитку соціальної активності, їх усвідомлений вибір і реалізацію соціально значущих прагнень.

4.2. Педагогічні умови як системний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців

Залучення до спільної діяльності здобувачів як суб'єктів освітнього процесу є можливим за умов їхнього занурення в різні види навчальної та поза навчальної діяльності, творчого пошуку шляхів розв'язання поставлених завдань через використання різноманітних методів організації процесу розвитку особистості [289, с. 17]. Отже цей процес опосередковується активністю особистості, засобами реалізації та методичним забезпеченням впровадження певних педагогічних технологій в освітньому середовищі ЗВО та та професійним рівнем викладачів. Сукупність зазначених обставин найповніше відображена категорією педагогічних умов – ґрунтовно дослідженою у педагогічних наукових джерелах зусиллям науковців О. Адаменко, В. Бикова, О. Варецької, О. Галкіної, А. Губи М. Данилова, А. Зубко, В. Курила, А. Литвина, О. Пехоти, О. Плавуцької, А. Старєвої, Є. Хрикова, А. Хуторського, А. Яковлева та багатьох інших.

Аналіз досліджень М. Боришевського, О. Бондарчук і В. Семченко [76], А. Литвина [241], О. Огієнко [292] та інших науковців, що ґрунтуються на результатах практичної діяльності та дослідно-експериментальної роботи в галузі професійної освіти, дозволяє нам визначити сукупність загальних психолого-педагогічних умов ефективної підготовки майбутнього фахівця.

Мотиваційно-цільові:

- орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на соціально визначену мету;
- формування мотиваційно-ціннісного ставлення до подальшої професійної діяльності;
- спрямованість здобувачів вищої освіти на підвищення мотивації досягнення під час навчальних занять;
- формування пізнавальної мотивації, розвиток здібностей;

– планування навчального процесу з установкою на досягнення високих результатів;

– налагодження дієвого механізму мотивації здобувачів на подальше самонавчання, потребу в саморозвитку, стимулювання безперервного процесу підвищення кваліфікації, постійного поповнення та оновлення знань.

Процесуально-змістові:

– створення інноваційного освітнього середовища, яке залучає суб'єктів навчання до процесу засвоєння та використання загальнолюдських і професійних цінностей;

– формування наукового мислення, зокрема системного бачення процесів і явищ;

– цілеспрямована інтеграція гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, що забезпечує формування ключових і фахових компетенцій;

– активне залучення до процесу професійно-практичної підготовки, набуття досвіду в цій діяльності, що сприяє ефективній реалізації суб'єктної позиції в навчанні й опануванні майбутньої професії.

Організаційно-технологічні:

– використання сучасних технологій визначення придатності до певного фаху;

– впровадження нових організаційних форм і методів навчання, виховання та трудової підготовки, у тому числі варіативних;

– застосування освітніх технологій, орієнтованих на розвиток професійної свідомості та самосвідомості, самоаналізу, самооцінки та рефлексії, професійно значущих умінь і здібностей;

– реалізація методів самопроектування та самоконтролю на основі особистісно орієнтованого підходу;

– застосування методів, в основі яких лежать прийоми моделювання професійних ситуацій, групове й індивідуальне вирішення аналітичних і

конструктивних завдань, ділові ігри, проблемне та розвиваюче навчання, що сприяють розвитку творчого мислення учнів (здобувачів);

– дотримання безперервності та наступності процесу формування професійної готовності кожної людини на всіх етапах її професійно-особистісного розвитку.

Суб'єктно орієнтовані:

– розвиток суб'єктної позиції й особистісного сенсу в професійній діяльності;

– єдність цілей, принципів, змісту, форм організації освітнього процесу навчального закладу, що поєднує теоретичні та практичні блоки й забезпечує загальнокультурний, морально-етичний, професійний та особистісний розвиток здобувачів;

– спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення, поряд із фізичною, психологічною та професійною підготовкою, високого рівня соціальної зрілості випускників.

Науковці також виокремлюють організаційно-методичні умови, спрямовані на підвищення ефективності розвитку професійних якостей майбутнього фахівця шляхом удосконалення навчально-методичної роботи, серед яких, у контексті наших завдань, вирізимо такі:

– наявність керівників і педагогів, котрі володіють продуктивними ідеями та здатні їх генерувати;

– можливість отримати адекватну оцінку ситуації, власних досягнень, проблем і можливостей;

– можливість осмислення реальних труднощів, суперечностей, перспектив розвитку;

– наявність кваліфікованих кадрів, які володіють необхідними компетенціями.

Отже, аналіз найбільш використовуваних класифікацій у працях розглянутих вище дослідників дає змогу розподілити їх на наступні групи:

- дидактичні умови педагогічного процесу – умови, що є результатом планоми́рного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання;

- психолого-педагогічні умови педагогічного процесу – умови, що цілеспрямовано створюються як педагогічні обставини, характеризуються певною якістю освітнього середовища і в яких забезпечується взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників ефективного здійснення навчальної та виховної роботи;

- організаційно-педагогічні умови педагогічного процесу – умови, що становлять комплекс спеціально спроектованих можливостей реалізації змісту, форм і методів освітнього процесу;

- соціально-педагогічні умови – об'єднують групу умов, які характеризують сукупність процесів і відносин, необхідних для формування соціально значущих характеристик фахівця та соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору.

Дослідники визначають і групу соціально-педагогічних умов – загальних обставин виховання та розвитку, в яких людина розвивається як особистість. Вони акцентують на необхідності конструювання спеціальних соціально-педагогічних умов організації освітнього процесу, реалізація яких гарантуватиме соціально організований процес інтеріоризації в здобувачів загальнолюдських цінностей [66, с. 204].

Основною функцією соціально-педагогічних умов вбачається реалізація педагогічного процесу з урахуванням сукупності обставин, що виникають під впливом різних сприятливих і несприятливих чинників, з метою якомога ефективнішої соціально-педагогічної підтримки молоді в суспільному осередку:

- формування потреб, норм поведінки, здібностей, способів дії;
- забезпечення цілісності виховання, навчання та розвитку;
- підготовка до самовизначення та продуктивної діяльності тощо.

В. Загвязінський та Р. Атаханов звертають увагу наукової спільноти на соціально-політичні умови, оскільки суспільна затребуваність соціально-педагогічних інновацій дуже виразна, а органи управління освітою зазвичай схвалюють обґрунтовані педагогічні нововведення, хоча соціально-економічні обставини освітньої та педагогічної діяльності дуже складні. Тим часом суспільство і держава не усвідомлюють вирішальної ролі освіти – і навчальні заклади залишаються наодинці зі своїми насущними потребами [162, с. 38–39].

Проаналізувавши методологічні засади формування та використання поняття «педагогічні умови», В. Литвин дійшов висновку, що найчастіше ці умови стосуються різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання та розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів і тлумачаться як такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або забезпечення можливості реалізації певних інновацій [241, с. 11].

Ґрунтуючись на матеріалах теоретичних і практичних досліджень формування культури управлінських потреб здобувачів в освітньому процесі, А. Губа в своєму дисертаційному дослідженні «Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти» пропонує комплекс соціально-педагогічних умов, які впливають на її формування у вигляді передумови, педагогічної ситуації та вимоги [122, с. 9].

До чинників, що становлять передумову формування потреб майбутнього фахівця, автор відносить:

- визнання суб'єктами навчання необхідності розвитку соціальної свідомості;
- адекватне сприйняття процесів політичних, соціально-економічних і культурних перетворень у суспільстві.

Чинниками формування педагогічної ситуації є:

– педагогічний процес, в основі якого лежить діяльнісний підхід до управління та коригування змісту професійної підготовки фахівців у ЗВО з метою актуалізації знань, що впливають на формування здобувачів;

– об'єднання навчальної та позанавчальної діяльності студентства та застосування методів активного навчання;

– забезпечення соціально значущих потреб здобувачами вищої освіти у відповідних видах діяльності.

Педагогічні чинники вимоги, на думку дослідника, мають організаційний характер і передбачають:

– регламентацію та контроль;

– фіксацію у відповідних приписах і положеннях на інституціональному рівні;

– коригування рівня розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Таким чином, аналіз структури процесу формування фахової культури і потреб фахівця соціономічної професії засвідчує, що *педагогічні умови* – це категорія, яка відтворює специфіку цілісності системи педагогічної освіти, включно зі здобувачем і його навчальною діяльністю; спрямовує навчально-виховну діяльність майбутнього фахівця та керуючу діяльність адміністрації вишу, що демонструє єдність зовнішніх і внутрішніх організаційних та педагогічних умов, насправді невіддільних від освітнього процесу в сучасному ЗВО.

Відтак на підставі проведеного аналізу можемо стверджувати наступне:

– *дидактичні умови* в контексті цілепокладань розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій можуть розглядатися як чинник досягнення фахових компетенцій у широкому спектрі міждисциплінарних підходів до вдосконалення процесу фахової підготовки;

– *психолого-педагогічні умови* в контексті нашого дослідження необхідно брати до уваги як чинник формування необхідних компетенцій і

якостей особистості здобувача та системного розвитку суб'єктних характеристик особистості;

– *організаційно-педагогічні умови* постають як чинник ефективного управління процесом розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітній системі професійної підготовки;

– *соціально-педагогічні умови* необхідно розглядати як об'єктивну передумову і середовищний чинник опанування особистістю соціокультурного досвіду праці в обраній галузі й ефективної фахової самореалізації в суспільній і професійній діяльності.

З урахуванням цього підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій залежить від педагогічних умов організації освітнього середовища, вибору спеціальних засобів, методів і форм навчання, а процес розвитку соціальної активності потребує організаційно-діяльнісного підходу до визначення та реалізації спеціальних педагогічних умов, які відповідатимуть поставленим цілям підготовки здобувачів. Також вони визначатимуть сукупність факторів, які забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Враховуючи наведені вище визначення, очевидним видається те, що «умова» – складова будь-якого процесу, зокрема розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньо-виховному середовищі сучасного університету. І загальною рисою всіх тлумачень цього поняття є спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних завдань. Цілком слушно, що всі види педагогічних умов реалізації управління процесом формування фахових компетенцій сучасного педагога тісно взаємопов'язані і найбільш ефективні тільки у комплексі. Особливо значущим цей аспект специфіки категорії «педагогічні умови» є для системного та комплексного дослідження педагогічного процесу в площинах, які потребують розгляду зовнішніх обставин. За таких умов необхідне виокремлення специфіки «педагогічності» як процесуальної ознаки та

педагогічної ситуації – похідної багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників освітніх процесів.

Педагогічний аспект організаційно-педагогічних умов, представлений у вигляді чинників педагогічної ситуації, охоплює:

- власне педагогічний процес, в основі якого лежить діяльнісний підхід до управління формуванням культури потреб здобувачів вишу;

- переробку змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО з метою актуалізації знань, що впливають на формування соціально значущих потреб як складової культури потреб;

- об'єднання навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти і застосування методів активного навчання;

- забезпечення задоволення соціально значущих потреб студентства через залучення їх до відповідних видів діяльності при об'єднанні навчальної та позанавчальної діяльності [122].

Таким чином, система педагогічного забезпечення сьогодні дає змогу викладачеві самостійно обирати цілі та зміст освіти, методи навчання, форми організації діяльності відповідно до особистісних особливостей і потреб студентської молоді. З іншого боку, рівні сформованості управлінської культури здобувачів педагогічного вишу мають визначатися за допомогою розгалуженої системи критеріїв (комунікативний, соціальний, освітній), розроблених на основі діагностики соціально значущих потреб (культури спілкування, культури пізнання, культури самовираження, культури самоствердження), із застосуванням методик, що дозволяють діагностувати рівень формування цих потреб.

Тобто умови реалізації освітнього менеджменту стають первинними для визначення сукупності достатніх, сприятливих умов і зміщення завдань освітнього процесу з питань навчання в бік дослідження взаємодії учасників процесу навчання [53, с. 6].

На основі моніторингу освітнього процесу реалізується цілеспрямованість та плануються заходи щодо підвищення його якості. Такі

заходи передусім націлені на вдосконалення безпосередньо освітнього процесу за допомогою введення у нього нових освітніх технологій, спрямованих на підвищення навчальної мотивації студентства, їхнього пізнавального інтересу. Тому ефективна організація педагогічного менеджменту нині має вигляд сформованої системи співуправління здобувачами процесом своєї професійної підготовки у ЗВО за активної взаємодії з його викладачами [124].

На різних етапах реалізації освітнього менеджменту реалізуються адміністративно-організаційні дії, які спрямовані на впровадження інноваційних технологій, удосконалюють процес, підготовку матеріальної бази для застосування технологій, забезпечуючи підвищення якості освіти.

З метою здобуття навичок успішного співуправління здобувачі повинні брати участь у всіх етапах адаптації інновацій в їх професійну підготовку, а також під час втілення їх у реальний освітній процес. Етапи втілення пов'язані з:

- постановкою та роз'ясненням цілей і завдань майбутньої діяльності;
- взаємодією викладачів і здобувачів вищої освіти;
- використанням намічених методів, засобів і форм педагогічного процесу;
- створенням розвиваючих педагогічних умов;
- здійсненням різноманітних способів стимулювання активної діяльності здобувачів;
- оцінкою досягнутих результатів [398].

Педагогічний аспект організаційно-педагогічних умов, представлений у вигляді чинників педагогічної ситуації, охоплює:

- власне педагогічний процес, в основі якого лежить діяльнісний підхід до управління формуванням культури потреб здобувачів вишу;
- переробку змісту професійної підготовки фахівців у ЗВО з метою актуалізації знань, які впливають на формування соціально значущих потреб як складової культури потреб;

– об'єднання навчальної та позанавчальної діяльності студентської молоді та застосування методів активного навчання;

– забезпечення задоволення соціально значущих потреб здобувачами вишу через залучення їх до відповідних видів діяльності при об'єднанні навчальної та позанавчальної діяльності [398].

Отже, усвідомлений вибір суб'єктами педагогічного процесу з низки можливих варіантів навчального процесу саме такого, який в цих умовах може забезпечити можливу ефективність розв'язання динамічних завдань освіти, виховання та розвитку соціальної активності здобувачів при раціональних ресурсних затратах часу та зусиль викладачів і здобувачів вищої освіти, сприяє збагаченню освітнього процесу ЗВО інноваційним, творчим, аксіологічними, особистісно орієнтованим змістом і зміцненню професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій [124].

Зазначені чинники виникнення педагогічної взаємодії, що становлять зміст будь-якої конкретної педагогічної ситуації, характеризується насамперед рівнем індивідуального та соціального розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу. Відтак педагогічною умовою досягнення практичної готовності до соціономічної професії вважаємо суб'єктну цілісність особистості здобувача-майбутнього фахівця, оскільки професійна готовність, окрім предметно-фахової підготовки, залежить і від таких чинників, як:

- усвідомлені та неусвідомлені установки;
- практики моделювання вірогідної поведінки;
- визначення оптимальних способів соціальної взаємодії у процесі навчальної та фахової діяльності;
- об'єктивність оцінки своїх можливостей щодо досягнення результату в професії.

Соціологічні інтерпретації суб'єктних аспектів педагогічного процесу як особливої форми соціальної взаємодії дають змогу системно брати до уваги неформальну складову освітньої практики, а неявні педагогічні впливи

з боку різних за рівнем культурних середовищ і суб'єктів соціокультурної взаємодії констатуються дослідниками як особливі соціальні практики (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження й оформлення соціальних смислів і дій), у межах яких формуються фахові практики носія певного знання, його уявлень і орієнтацій у соціальному просторі [287, с. 21].

Аналіз результатів емпіричних досліджень дозволив дослідниці І. Нечитайло констатувати, що такою системною властивістю педагогічного впливу (соціальної дії того, хто навчає) є:

- внесення змін у диспозиції та поведінку тих, хто навчається;
- відтворення умов комунікації, що сприяють зближенню суб'єктів взаємодії в навчальних, культурних, моральних та інших практиках [287, с. 25].

Результати міждисциплінарних досліджень вказують на те, що педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслюються цінності, норми, диспозиції та зразки поведінки, найбільше можуть сприяти:

- посиленню основних функцій педагогічної освіти (соціалізаційної, культурно-трансляційної, соціально-відтворювальної, селективної, регулятивної, соціально-контрольної);
- формуванню й вчасним змінам установок на смисли, на розуміння соціальної реальності;
- формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо);
- трансляції організаційного знання як специфічної функції сучасної педагогіки [287, с. 21].

Оскільки статус майбутнього фахівця соціономічної професії вимагає розгляду особистості здобувача ЗВО і як того, хто навчається, і як того, хто готується активно взаємодіяти з представниками різних суспільних груп, навчати та скеровувати їхню діяльність, зазначена специфіка розвитку соціальної активності студентства конкретизується в наступних площинах:

- через встановлення особливого стилю взаємодії учасників процесу;
- через структурування знань, що транслюються;
- через педагогічну скерованість управління організацією складових впливу середовища ЗВО;
- через педагогічні практики засвоєння особистістю майбутнього фахівця соціальних ролей, очікуваних суспільством.

Таким чином, аналіз низки теоретичних джерел дозволяє нам зробити висновок про те, що до найважливіших засад розвитку соціальної активності майбутнього фахівця необхідно віднести потребу створення умов, що ґрунтуються на:

- створенні освітнього середовища на принципах гуманізму та паритетної взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу;
- суттєвому збагаченні матеріалу, що вивчається педагогічними інтерпретаціями та рефлексією;
- проектуванні змісту педагогічних ситуацій у соціокультурний контекст життєдіяльності особистості;
- підвищенні ролі й значення викладача при набутті здобувачами позитивного досвіду соціальної поведінки;
- використанні здобувачами під час навчання форм і методів, спрямованих на виявлення і застосування цього досвіду;
- залученні здобувачів вищої освіти у різноманітні види діяльності під час аудиторної та позааудиторної роботи.

До умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, з огляду на опанування здобувачами досвіду колективної взаємодії з опорою на власні можливості, ініціювання ідей та реалізації конкретних дій, у контексті нашого дослідження відносимо:

- упровадження принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності;
- занурення в діяльнісно-орієнтований простір ЗВО через соціальні практики;

– використання під час аудиторної та позааудиторної роботи сучасних освітніх технологій (ігрових технологій) та активних методів навчання (зокрема, методу проєктів), що передбачають різні форми участі в житті суспільства;

– узгодженість та координацію психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу при подоланні бар'єрів соціокультурного життя (освіти та самоосвіти) у структурі самостійної діяльності студентської молоді;

– комплексне педагогічне забезпечення процесу формування соціальної активності особистості.

У межах реалізації особистісно орієнтованого, системно-діяльнісного та компетентнісного підходів до створення педагогічних умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у навчально-практичній діяльності навчального закладу і поза ним педагогічне забезпечення здебільшого тлумачиться дослідниками як система професійних дій викладача [128; 213], що в просторі закладу освіти має спрямованість на створення таких умов, за яких процеси навчання й особистісно-професійного розвитку набувають ефективності та вважаються успішними [301, с. 250–251]. Зокрема, це поняття розуміється як діяльність представників освітньої установи, спрямована на процеси надання як превентивної, так і оперативної допомоги здобувачам освіти з метою розв'язання широкого спектра проблем щодо успішності особистості під час професійного навчання, налагодження комунікації й активного соціального самовизначення. Сутність педагогічної підтримки в контексті розвитку соціальної активності майбутнього фахівця полягає у спільних діях викладача та студентства з визначення можливостей, нахилів, здібностей, інтересів, ціннісних установок здобувачів освіти, а також способів та засобів подолання труднощів, які постають на шляху їхнього розвитку, сприяння інтелектуальному розвитку; розвитку вольових якостей; формування здорової самооцінки; розвиток творчих здібностей [213].

Оскільки розглянуті в попередніх підрозділах висновки щодо низки міждисциплінарних досліджень акцентують увагу на духовно-ціннісних і мотиваційних чинниках розвитку соціальної активності як складного інтегративного комплексу спонукань до просоціальної дії, доречним постає комплексний підхід, що поєднує педагогічні види супроводу розвитку соціальної активності майбутнього фахівця й орієнтується на створення умов реалізації особистості в професійному житті, допомогу та підтримку з боку суспільства, визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій, прийняття особистістю повної відповідальності за якість професійного становлення та реалізації свого соціального потенціалу.

У дослідженні О. Смолінської культурно-освітній простір університету характеризується як «особливий тип локального хронотопу, що виник внаслідок діяльності індивідуальних (викладачів, здобувачів освіти, управлінців) і колективних (університету) суб'єктів для засвоєння ціннісно зорієнтованої прикладної та символічно-знакової професійно-педагогічної дійсності, що зумовлює параметри як цієї дійсності, так і активності суб'єктів щодо її освоєння й організації. Структура культурно-освітнього простору класифікується за ознаками пріоритетності в них змістів фізичної просторової організації, управління, педагогічного впливу, відтворення суспільних, етнічних цінностей, соціально-психологічних комунікацій, філософсько-освітнього дискурсу, становлення суб'єктності особистості тощо» [376].

Аналізуючи організаційні тенденції педагогічних університетів щодо управлінського та освітнього напрямів їх діяльності, дослідниця зазначає, що наявність проблем у функціональних підсистемах культурно-освітніх просторів, зокрема матеріалізації суб'єктності, пов'язана з тим, що ця процедура укладає особливий тип організаційних комунікацій, які стають підґрунтям для формування глибших шарів педагогічних й освітніх комунікацій. Тому, аналізуючи соціальні аспекти становлення професійної особистості в контексті культурно-освітнього простору університету,

комунікативні процеси необхідно осмислювати не як засоби їх реалізації, а як чинники [12; 475].

Необхідність дослідження результативності впливу культурно-освітнього простору сучасного університету на якість соціальних характеристик і його випускників зумовила вивчення низки проєкцій об'єкта дослідження – соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій через розгляд її як важливого чинника забезпечення супроводу розвитку соціальних характеристик індивідуальності здобувача освіти з урахуванням особистісного підходу [374].

Однією з важливих умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій є впровадження принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів вищої освіти. У концепції Нової української школи мету педагогіки партнерства визначено в контексті побудови гуманного суспільства без ознак тоталітаризму та явного офіціозу [289, с. 16]. Її основними завданнями є пошук шляхів досягнення успіху кожною особистістю через подолання пасивності та безініціативності мислення й запобігання цим явищам.

Реалізація цього завдання можлива лише за умови спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає дотримання принципів соціального партнерства [289, с. 16]: шанобливе ставлення до особистості; позитив у відносинах між учасниками взаємодії; довіра й доброзичливість у відносинах; розподілене лідерство, що передбачає просоціальну активність як вияв свободи волі людини, горизонтальність зв'язків, право на власний вибір і відповідальність за нього; паритетна взаємодія на засадах виконання попередніх домовленостей та добровільності прийняття індивідом конкретних зобов'язань; досягнення певних результатів на підґрунті взаємодії, заснованої на взаємоповазі під час діалогу.

Мета ЗВО, діяльність яких спрямована на професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів, як зазначає В. Поліщук, полягає «у створенні оптимального освітньо-виховного простору для професійно-

особистісного формування майбутнього фахівця, забезпечення пролонгованої діагностики з метою визначення відповідності рівня професійної підготовки освітньо-кваліфікаційним стандартам, визначення спеціалізацій і майбутнього місця роботи» [312].

Кваліфікаційні стандарти сьогодення передбачають значне розширення сфери професійної діяльності здобувача освіти, інтенсивність суспільних змін, упровадження нових соціальних стандартів, цінностей, що висуває концептуально нові вимоги до особистості соціального педагога [17]. Зважаючи на це, завдання педагогічної діяльності полягає в забезпеченні оптимальних умов саморозвитку, активної життєдіяльності та життєвої реалізації [338].

Оскільки за даними міжнародних експертів близько половини випускників працює не за спеціальністю, а кожен третій змінює професію одразу ж після закінчення ЗВО [138], то при забезпеченні педагогічного супроводу майбутніх фахівців соціономічних професій та набутті ними професійних компетентностей потрібно спрямовувати їх не тільки на спеціальні [327], а й на спільні для багатьох галузей компетентності, які будуть затребувані на ринку праці.

У найближчі п'ять років, зазначає О. Семенюк, перша позиція в списку актуальних компетентностей збережеться за вмінням розв'язувати складні проблеми, наступні позиції – з умінням встановлювати взаємовідносини, управлінням людьми, емоційним інтелектом і критичним мисленням, тобто визначальними характеристиками для розвитку продуктивної соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії [359].

У межах аналізу можливостей залучення принципу індивідуалізації навчання в поєднанні з реалізацією компетентнісного підходу щодо концепції Нової української школи Г. Терещук аргументує дієвість педагогіки партнерства як важливого елементу професійного самовизначення майбутніх фахівців, наголошуючи на необхідності моніторингу навчальних досягнень учня та професійної діагностики, що полягає насамперед у чіткому

визначенні діагностичного поля, засобів оцінювання навчальних досягнень і можливостей, загальних і спеціальних здібностей, а також у створенні індивідуальних траєкторій навчання, застосування елементів «відкритого навчання» [401]. В окресленому контексті залучення педагогіки партнерства стає неодмінною ознакою реалізації педагогічних умов розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

До найважливіших принципів психолого-педагогічної науки, які передбачають створення активного освітнього середовища для розвитку соціальних характеристик індивідуальності здобувача, належить принцип особистісного підходу, що ґрунтується на розумінні індивідуальності кожної людини в системному процесі розвитку особистості з розумінням її як системи, яка визначає всі інші психічні явища. Цей принцип характеризує становище майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі, визнає його активним суб'єктом діяльності [437].

Зважаючи на зазначене вище, перед освітніми закладами, що забезпечують професійну підготовку майбутнього фахівця соціономічної професії, постає надзвичайно перспективне завдання зі створення оптимальних соціальних, культурних, психолого-педагогічних, організаційних, дидактичних й організаційно-методичних умов для соціально-професійного розвитку здобувачів, яке сформувалося відповідно до реальних можливостей сучасної багаторівневої, безперервної та дієвої системи професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії та забезпечується реалізацією багатьох інших принципів, котрими керується сучасна система професійної освіти, а саме: неперервність, різноманіття шляхів досягнення освітньої мети (диверсифікація), фундаментальність, комплексність, урахування динаміки змін освітніх потреб, духовно-моральних запитів населення [84], а активна позиція здобувача стає вирішальним фактором розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховної діяльності [17], що вимагає індивідуального підходу [304].

Особистісно орієнтована освіта містить наступні підходи: різнорівневий, індивідуальний, диференційований і суб'єктивно-особистісний. На основі особистісно орієнтованого підходу використовуються такі педагогічні технології: особистісно орієнтоване навчання; педагогіка співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвиваючого навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; індивідуальне навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проєктів); колективний спосіб навчання [361; 396; 464].

В. Рибалка та Н. Дмитріюк виокремлюють п'ять основних підходів, у контексті яких розвивається особистісно орієнтований підхід:

– індивідуальний (урахування психофізичних властивостей індивіда, сукупність його генетичних, біологічних та спадкових особливостей);

– соціально-психологічний (сукупність соціальних, культурних та історично зумовлених характеристик особистості, тобто процес її соціалізації);

– віковий (соціально й індивідуально зумовлені здібності особистості в онтогенетичному процесі та рівень і динаміка їхнього розвитку);

– діяльнісний (вивчення закономірностей діяльності особистості, її продуктивність, умови функціонування, форми активності);

– системно-психологічний (психологічні особливості особистості, взаємозв'язок її психічних елементів).

Особистісний підхід інтегрує зазначені підходи та реалізується на основі їхньої взаємодії та взаємозв'язку.

Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є: розкриття індивідуальних особливостей та особистісних можливостей майбутніх фахівців; розвиток творчих здібностей здобувачів; формування пізнавальних здібностей здобувачів; сприяння самопізнанню та самовизначенню здобувачів; виховання культури життєдіяльності та моральної стійкості.

Побудова особистісно орієнтованої системи навчання базується на таких вихідних положеннях:

– здобувач є індивідуальністю з притаманною їй самобутністю та самоцінністю, постає активним носієм суб'єктного досвіду;

– одне з основних завдань педагога полягає у виявленні суб'єктивного і суспільно-історичного досвіду кожного здобувача, їхнього взаємоузгодження та продуктивного використання в процесі життєдіяльності;

– особистісний розвиток здобувачів здійснюється на основі їхнього суб'єктного досвіду, який необхідно постійно збагачувати.

Це потребує, з одного боку, демократизації стосунків між викладачем і здобувачем, а з іншого – активізації ролі майбутнього фахівця в розвитку його особистісних і професійних здібностей та якостей, посилення його суб'єктивних функцій [437]. Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення відповідного освітнього середовища. Відтак необхідно створювати реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного здобувача. Крім зазначених характеристик, істотне значення для появи саме соціальної активності має її спрямованість. Усвідомлення суб'єктом суспільних явищ, їхнього взаємозв'язку та цінностей, що функціонують у суспільстві, розуміння їхньої соціальної значущості визначає вибір суб'єктом спрямованості соціальної активності.

Саме просоціальна спрямованість активності особистості, тобто перетворення навколишнього середовища на користь суспільства й індивіда, є визначальною характеристикою соціальної активності. Вона виявляється в добровільному й усвідомленому бажанні особистості діяти, самореалізуватись задля добробуту суспільства, приймати соціальні завдання як свої та долучатися до їхнього вирішення.

Якщо психолого-педагогічні аспекти становлення та розвитку особистості сучасної людини пов'язані з її власними зусиллями, способами самовизначення й самореалізації, то змістова частина соціального замовлення на бажану спрямованість соціальної активності особистості

майбутнього фахівця визначається в нормативних актах. Тому на цьому етапі дослідження ми маємо враховувати необхідність «переведення» загальних універсальних концептів у локальні межі розуміння і взяти до уваги, для подальшого просування, міждисциплінарні розробки та напрацювання стосовно компетентнісного підходу до теми.

Так, у дослідженні «Future Work Skills 2020» з'ясовано, що чільні позиції в рейтингу найважливіших навичок для досягнення успіху в професійній діяльності в найближчий час беззастережно посідають ознаки стосовно соціалізації індивіда та рівня його індивідуальної соціальної свідомості (соціальних компетенцій і соціальної активності), а саме: розуміння сенсу діяльності як навички, критично необхідної для ухвалення рішень; розвиток соціального інтелекту як чинника конкурентної переваги й вибудовування успішної співпраці та професійних взаємин особистості з іншими; вміння мислити поза межами й правилами; адаптивне мислення як засіб «ситуаційної адаптивності»; здатність реагувати на унікальні й несподівані обставини; розвиток міжкультурної компетентності як адаптивного чинника в умовах глобалізації й рушійної сили інновацій [500].

Серед прийнятих Радою Європи п'ятьох ключових компетенцій соціальна посідає одну з провідних позицій поряд з міжкультурною, мультимедійною, комунікативною і компетенцією саморозвитку [504; 509].

Стандарт вищої освіти, що базується на Законах України «Про вищу освіту» [320] і «Про освіту» [326], низці постанов Кабінету Міністрів України [322; 321] і галузевих нормативних документів [258; 281], встановлює фахові вимоги до рівня знань з метою розвитку здатності до застосування знань в умовах професійної діяльності.

Відповідно до Стандарту підготовки бакалаврів спеціальності 231 «Соціальна робота» [326], метою навчання та системи професійної галузевої освіти є підготовка майбутніх фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та прикладні проблеми соціальної сфери в процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та

процесами, які мають місце в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій і методів соціальної роботи, характеризується комплексністю та невизначеністю умов, зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту. Відповідно до Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» [323] містить перелік компетентностей випускника ЗВО в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій та фахових методик дошкільної освіти і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

До інтегральних компетентностей фахівця зі спеціальності 053 «Психологія» належить здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов. Так, перелік компетентностей, які визначають специфіку підготовки бакалаврів зі спеціальності 053 «Психологія» та результати навчання, котрі виявляють, що саме здобувач повинен знати, розуміти і бути здатним виконувати після успішного завершення освітньої програми, затверджений чинним Стандартом [325].

Цей документ містить такі вимоги щодо набуття майбутнім фахівцем загальних компетентностей: здатність приймати обґрунтовані рішення, здатність генерувати нові ідеї (креативність), здатність реалізовувати навички міжособистісної взаємодії, праці в команді, реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства і необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні й наукові цінності, досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі.

З огляду на освітні стандарти фахових компетентностей, результатом професійного навчання сучасного здобувача – майбутнього фахівця

соціономічної професії є не лише високий рівень знань і практичних умінь, а й здатність самостійно вирішувати завдання, брати активну участь у розбудові нового українського суспільства, успішно самореалізовуючись в суспільному житті (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Професійні функції фахівця, пов'язані з проявами соціальної активності

Професійний стандарт	Трудові дії
Дошкільний педагог	<p>Національно-патріотичне виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів). Розвиток в учнів пізнавальної активності, самостійності, ініціативи, творчих здібностей, формування громадянської позиції, здатності до праці і життя в умовах сучасного світу, формування в учнів культури здорового і безпечного способу життя.</p> <p>Активне використання не директивної допомоги та підтримка дитячої ініціативи і самостійності в різних видах діяльності, виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.</p>
Соціальний працівник	<p>Сприяння активізації потенціалу і власних можливостей громадян-одержувачів соціальних послуг, розширення можливостей самопомоги і взаємодопомоги.</p> <p>Організація роботи щодо залучення до соціальної роботи інститутів громадянського суспільства.</p> <p>Підготовка пропозицій у межах розробки соціальних програм і проектів, спрямованих на підвищення ефективності соціального обслуговування населення на індивідуальному, груповому і середовищному рівнях.</p> <p>Використання потенціалу засобів масової інформації та соціальних мереж для залучення уваги суспільства до актуальних соціальних проблем, інформування про напрями реалізації і перспективи розвитку соціальної роботи.</p>
Психолог	<p>Підтримка цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні й наукові цінності, досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області.</p>

Тому педагогічно важливо виявити, за яких умов процес інтегрування множини структурних складових соціальної активності особистості в період здобуття освіти буде проходити для неї найбільш ефективно. Відповідно до

класифікації компетентностей за Стандартом вищої освіти України від 24.04.2019 р. № 565 подано обов'язкові знаннєві компетентності, компетентності практичних умінь, загально- і галузевосоціальних та комунікативних, що рубриковані таким чинним Стандартом, як «Автономія та Відповідальність» (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Компетентності відповідно до Стандарту вищої освіти, пов'язані з проявами соціальної активності

Напрямок підготовки / ступінь	Загальнокультурні компетенції
Дошкільна освіта / бакалавр	<p>Здатний аналізувати світоглядні, соціально і особистісно значущі філософські проблеми.</p> <p>Здатний розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці.</p> <p>Готовий здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.</p>
Соціальна робота / бакалавр	<p>Готовий до співпраці з колегами, роботі в колективі.</p> <p>Здатний знаходити організаційно-управлінські рішення в нестандартних ситуаціях і готовий нести за них відповідальність.</p> <p>Усвідомлює соціальну значущість своєї майбутньої професії, володіє високою мотивацією до виконання професійної діяльності.</p> <p>Використовує основні положення і методи соціальних, гуманітарних і економічних наук при вирішенні соціальних і професійних завдань.</p> <p>Здатний враховувати специфіку і сучасне поєднання глобального, національного і регіонального розвитку соціальної сфери та управління, культури громадського, державного та особистого життя.</p>
Психологія / бакалавр	<p>Усвідомлює соціальну значущість своєї майбутньої професії, володіє достатнім рівнем професійної свідомості.</p> <p>Здатний використовувати основні положення і методи соціальних, гуманітарних і наук при вирішенні соціальних і професійних завдань.</p> <p>Здатний аналізувати соціально значущі проблеми та процеси, приймати обґрунтовані рішення, здатність генерувати нові ідеї (креативність), здатність реалізовувати навички міжособистісної взаємодії, праці в команді.</p> <p>Демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, слідувати гуманістичним та демократичним цінностям у професійній та громадській діяльності.</p>

Також з-поміж обов'язкових практичних навичок, відповідно до нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти: бакалаврів 231 «Соціальна робота» (СВОУ від 24.04.2019 р. № 557), 012 «Дошкільна освіта» (СВОУ від 21.11.2019 р. № 1456), до переліку компетентностей випускника ЗВО в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку, як і спеціальності 053 «Психологія» (СВОУ від 24.04.2019 р. № 565) належать характеристики, яких здобувач не може набути, залишаючись неактивним суб'єктом освітнього процесу.

Отже, проаналізовані вище у контексті створення відповідних педагогічних умов як системного чинника розвитку соціальної активності майбутніх фахівців критерії освітніх стандартів фахових компетентностей, чинні вимоги до характеристик сучасних здобувачів вказують на необхідність більш широкого обґрунтування методологічного забезпечення можливостей розвитку соціальної активності в сучасному ЗВО для більш ефективного практичного їх використання.

Зазначене завдання засвідчує потребу системного методологічного забезпечення цього процесу, зокрема розробки моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому процесі ЗВО.

4.3. Концепти і модель педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій

До низки невирішених суперечностей, що виявилися в освітній галузі та педагогічній теорії і практиці, потрібно віднести суперечність між необхідністю комплексної роботи щодо розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій і відсутністю спеціально обґрунтованої системи, яка би забезпечувала досягнення цієї цілі, з урахуванням суб'єктності особистості з позиції трьох концептів (теоретичного, методологічного і технологічного). Водночас важливим є

усебічне дослідження генези соціальних характеристик індивідуальності здобувача на тлі розвивального освітнього середовища, акцентування уваги на сучасних змінах у функціонуванні соціальної сфери й відповідно до запитів суспільства.

Теоретичний концепт визначає вихідні концептуальні положення, підходи, концепції, категоріально-понятійний апарат, що уможливають осмислення розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій як цілеспрямованого і послідовного процесу, що передбачає зміни в підготовці до соціально значущої діяльності, здійснюється на основі системного підходу шляхом створення розвивального середовища, умов для вибору й реалізації потенціалу особистості, засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей, активізації інноваційної діяльності. Це позитивна динаміка зазначеного феномена на структурному та функціональному рівнях.

Специфічними рисами педагогічного впливу освітнього середовища ЗВО на розвиток соціальної активності здобувачів є: системність, яка базується на послідовності в організації освітнього процесу та розробці системи; керованість і самоорганізація, що надають змогу всім суб'єктам ефективно взаємодіяти; відкритість як активна форма взаємодії усіх суб'єктів, що зумовлює вивчення змісту й структури соціальної активності майбутніх фахівців у соціальній сфері та пошук шляхів їх ефективного розв'язання; соціальна компетентність як показник якості професійної підготовки, що забезпечує належний рівень готовності молоді до активної соціальної взаємодії у подальшій професійній діяльності.

Методологічний концепт ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі підготовки здобувачів вищої освіти та визначається через принципи міждисциплінарності, гуманістичності та демократичності в організації освітнього середовища. Із позицій цього концепту розвиток соціальної активності майбутніх фахівців – це комплекс підходів, на основі яких відбувається професійна підготовка (особистісний, діяльнісний,

комунікативний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний та суб'єктний), що надає змогу визначити педагогічну ефективність залучених засобів розвитку соціальної активності на етапі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах неперервності, ступеневості й інтеграції.

Технологічний концепт охоплює процесуальні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціально-економічних професій у соціальних взаємодіях як ціннісного ресурсу особистості, вагомого чинника професіоналізму та результату практичної підготовки.

Із позицій технологічного концепту розвитку активності підготовка соціально активної молоді здійснюється відповідно до професіограми, що передбачає: розробку навчально-методичного забезпечення особистісно орієнтованого навчання й методу проєктів для вдосконалення мотиваційної спрямованості професійної підготовки та ґрунтується на діагностичному цілепокладанні, етапності, алгоритмічності й цілеспрямованому впровадженні комплексу педагогічних умов, універсальних, соціально-виховних технологій та ІКТ, традиційних й інноваційних форм, методів, засобів і прийомів навчальної та позанавчальної роботи, навчальних і соціальних практик.

Таким чином, з позиції трьох зазначених концептів генеза соціальної активності майбутніх фахівців соціально-економічних професій є процесом, що здійснюється у педагогічній системі.

Ефективність систем в освітній галузі забезпечується взаємозв'язком структурних компонентів, методологічним підґрунтям, урахуванням суспільних чинників, відкритістю до інновацій, діагностично визначеними цілями, наявністю інструментарію для вимірювань результатів і їх прогнозуванням на перспективу. Саме ці вимоги й ураховуємо в проєктованій моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціально-економічних професій. У ній повинна бути забезпечена інтеграція методологічних підходів, принципів; змісту, форм, технологій,

методів освітнього процесу; реалізації затребуваних в майбутній професійній діяльності здобувачів соціальних практик, що проводяться на основі вільного вибору, зв'язку особистого та соціального інтересу здобувача, а також діагностичного інструментарію (критеріїв ефективності цієї роботи). У педагогічних системах забезпечується відповідність результатів визначеним цілям, тому особлива роль відводиться цілеутворенню.

Отже, систему розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій розглядаємо як: цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункціональну і відкриту педагогічну конструкцію, комплекс каналів прямої і опосередкованої взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти задля реалізації визначених установок на соціальну активність; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших створених у ЗВО умов, що забезпечують позитивні зміни в підготовці студентів до соціально значущої діяльності.

Для переходу від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення з розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, перевірки на практиці висунутих припущень і концептуальних положень необхідно здійснити моделювання зазначеної педагогічної системи.

Компоненти моделі повинні відображати цілісність і системність урахування вимог до фахівців соціономічних професій, змісту розвитку соціальної активності здобувача, відповідності організації процесу і технологічних засобів цілепокладанню та орієнтації на результат – підвищення рівня розвитку соціальної активності студентів.

З урахуванням концепції дослідження, вимог до відкритих педагогічних систем у проєктованій моделі доцільно виокремити такі взаємопов'язані блоки: теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний, критеріальний та результативний.

Педагогічні системи є відкритими, а отже, на їх функціонування впливають законодавчі акти, освітні концепції і, звичайно, вимоги до якості

підготовки здобувачів. Ці документи передусім позначаються на теоретико-методологічному блоці.

1. Теоретико-методологічний блок моделі системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій складають цілі, теорії, концепції, що впливають на їх визначення, а також методологічні підходи й принципи.

Головною метою проєктованої педагогічної системи є розвиток соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик.

Цілепокладання передбачає розгалуження головної мети на такі допоміжні цілі:

- забезпечення системності передачі знань, формування практичних навичок і соціальної компетентності суб'єктної активності майбутніх фахівців у процесі підготовки;

- досягнення суспільно прийнятного рівня особистісної активності суб'єкта в соціально орієнтованій діяльності;

- забезпечення спрямованого відходу здобувачів вищої освіти від неосмисленої до осмисленої активності;

- системне усвідомлення здобувачами соціономічних професій сенсу соціальної активності.

Оскільки педагогічні впливи на процес розвитку соціальної активності здобувача реалізуються внаслідок системності процесуальних процедур у процесі базової професійної підготовки на основі завдання всебічного розвитку, єдності соціального, фахового й особистісного компонентів розвитку майбутніх фахівців у процесі навчання в ЗВО, то в основу теоретико-методологічного блоку покладено суспільне замовлення на соціально активного фахівця та відповідність підготовки здобувачів кваліфікаційним вимогам до фахівців соціономічних професій.

Водночас ми орієнтувалися на такі базові педагогічні цінності, як пріоритетність духовно-морального орієнтиру соціальної активності при

забезпеченні базових матеріальних потреб, свобода вибору, відповідальності і тісного зв'язку між інтересами особистості та суспільства.

Оскільки соціокультурне середовище розвитку соціальної активності в сучасному ЗВО є продуктом взаємодії соціальних і культурних систем та інших взаємин його суб'єктів і суб'єктів соціальних інститутів, сукупністю умов продуктивної діяльності, саморозвитку і впливу на соціальні процеси в суспільстві і в професійній спільноті, то забезпечення розвитку соціальної активності майбутнього фахівця в освітньому процесі ЗВО нами бралось до розгляду як вид педагогічного забезпечення процесу здобуття фахової освіти, що охоплює систему заходів, засобів і способів актуалізації потенціалу розвитку соціальної активності ресурсами ЗВО, її здійснення у взаємодії суб'єктів освіти та продукує реальні можливості розвитку соціальної активності та їх усвідомлений вибір здобувачами.

Теоретичні основи авторської системи становлять філософські концепти активної ролі особистості в пізнанні і перетворенні дійсності, що отримує належне теоретичне обґрунтування в сучасних розробках концептів соціальної ідентифікації (В. Вернер), неформального соціального капіталу (Л. Плятт), соціального інтелекту (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк), концептах «соціального почуття», «соціального інтересу» та ідеї суб'єктної ефективності (А. Бандура, В. Мішель); інтерсуб'єктна парадигма аналізу розвитку особистості теорії соціальної взаємодії М. Вебера, Т. Парсонса, П. Штомпки; концепції комунікації С. Дітца, Е. Гріффін; принципах комунікативної дії Ю. Габермаса; методологічних концептах розвитку соціально компетентної поведінки (У. Канінг, Р. Рігго, П. Джордан) та багатьох інших у контекстах сучасних досліджень видозмін освітнього середовища (У. Канінг, Р. Кеттел, Т. Куртц, Д. Макклеланд, Дж. Равен), теорії організації та здійснення освітньої діяльності.

Відповідно до методології обраних нами в дослідженні підходів, які спираються на засади теорій гуманістичної філософії, та особистісно орієнтованої методології розвитку соціальної активності, що обґрунтовується

в роботах В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, А. Брушлинського, Л. Губерського, Н. Дембицької, Н. Жигайло, С. Кримського, С. Максименко, О. Міщенко, В. Михальченко, В. Москаленко, В. Роменця, В. Савчина, А. Фурмана, М. Ярошенка та багатьох інших дослідників, основними принципами системи розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти нами визначено принципи системності, зв'язку теорії із соціальною практикою, об'єктивності та інтегративності, що забезпечують реалізацію цілеспрямовано організованої, керованої, багатоструктурної, багатофункціональної та відкритої педагогічної системи прямих і непрямих взаємодій викладачів та здобувачів вищої освіти задля реалізації визначених психолого-педагогічних установок, які реалізується у створенні сукупності соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих у ЗВО умов, в результаті взаємодії яких відбувається розвиток соціальної активності особистості майбутнього фахівця.

Аналіз функцій соціальної активності студентського середовища ЗВО дав змогу встановити, що процес її розвитку скеровується і координується певними принципами, до яких відносимо принцип випереджаючого відображення та перетворювальної спрямованості, що обґрунтовує методологічну вимогу прогнозування актуальних змін, стратегічного планування і залученості суб'єкта в перетворення себе і навколишнього середовища; автономії суб'єктів освітнього процесу, що актуалізує вимогу щодо автономної структури розвитку якостей здобувача та реалізації її на практиці; взаємозбагачення у співпраці (узгодження інтересів і пріоритетів суб'єктів освітнього процесу й обміну між ними).

Відповідно до актуальних завдань особистісного, соціального та професійного розвитку здобувачів соціономічних професій ми опирались на принцип коеволюції (сумісність, узгодженість, взаємозумовленість змін соціальної активності здобувача).

Відповідно до актуальних завдань особистісного, соціального та професійного розвитку здобувач виявляє активність, а з урахуванням цього розвиток його соціальної активності здійснюється під впливом зміни умов і вимог навколишнього середовища, потреб самого суб'єкта в процесі їхньої взаємодії.

Завданню цілісного розвитку особистості підпорядковане дотримання принципу інтеграції особистих і соціальних пріоритетів, відповідно до якого розвиток соціальної активності здобувача має відповідати вимогам, нормам, відносинам, пріоритетами соціуму й орієнтуватися на цінність та унікальність особистості, сприяти зближенню, взаємопроникненню особистих і соціальних пріоритетів як у середовищі, так і у свідомості її суб'єктів.

Взаємодія суб'єктів освітнього середовища координується дотриманням принципу конструктивної суб'єктності, відповідно до якого здобувач освіти і педагог є суб'єктами, наділені свободою вибору, самовизначення, саморегуляції, самоорганізації, діють самодетерміновано та підпорядковуються принципам зростання продуктивності, що відбивається у вимозі регулярної кореляції результатів розвитку соціальної активності здобувачів та врахування оцінок суб'єктів освітнього процесу в процесі моніторингу.

Відповідно до встановлених принципів і на основі аналізу стану і тенденцій розвитку системних чинників освітнього процесу, а саме: соціального середовища (чинник соціальної взаємодії) і педагогічної системи освітнього закладу (чинник системного педагогічного впливу) внутрішньоособистісний чинник розвитку суб'єктної позиції (чинник розвитку особистісних сенсів і соціального спрямування діяльності майбутніх фахівців) діє із застосуванням конкретного методологічного підходу до вивчення типологічних характеристик соціальної групи здобувачів соціономічних професій.

До найважливіших чинників розвитку соціальної активності майбутнього фахівця засобами вищої освіти також віднесено потребу створення сприятливих умов освітнього середовища: на принципах гуманізму та паритетної взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу; суттєвому збагаченні матеріалу, педагогічними інтерпретаціями та рефлексією; проектуванні змісту педагогічних ситуацій у соціокультурний контекст життєдіяльності особистості; підвищенні ролі й значення педагога при набутті здобувачами освіти позитивного досвіду соціальної поведінки; використанні під час здобуття молоддю професійної освіти форм і методів, спрямованих на виявлення та застосування цього досвіду; залученні здобувачів у різноманітні види діяльності під час аудиторної та позааудиторної роботи.

Керуючись вимогами Стандарту вищої освіти, що базується на законах України та низці галузевих нормативних документів [258; 281; 320; 321; 322], нами встановлено, що організаційно-діяльнісний підхід до реалізації педагогічних умов системи педагогічного розвитку соціальної активності в освітньому середовищі ЗВО передбачає опрацювання взаємозв'язків впливів педагогічного, професійного, управлінського та нормативних чинників на процеси розвитку соціальної активності майбутнього фахівця.

Потреба застосування принципу систематизації дій суб'єкта педагогічного впливу засобами проектування, реалізації та діагностики результату навчання для використання потенціалу педагогічних умов, які відповідатимуть поставленим цілям, обґрунтовується множинністю факторів, що забезпечують організацію педагогічного процесу розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі сучасного ЗВО при впровадженні компетентнісного підходу.

Структурним компонентом теоретико-методологічного блоку педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій є група методологічних підходів (особистісного,

діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного та суб'єктного), що дали змогу встановити педагогічні закономірності й обґрунтувати актуальні аспекти взаємозв'язків та інтеграції систем теоретичних знань і механізмів практичної реалізації педагогічних цілепокладань в послідовній системі докладання педагогічних засобів.

З позиції особистісного підходу обґрунтовано спрямування освітнього впливу на процес розвитку соціальної активності з метою становлення майбутнього фахівця як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку.

На основі діяльнісного підходу встановлено спрямованість освітнього процесу розвитку соціальної активності особистості на набуття соціальних компетентностей та умінь застосовувати їх у процесах інтеграції в соціум і професійної самореалізації.

З позицій комунікативного підходу встановлена структура соціальної активності та регуляторні чинники особистої соціальної активності членів соціальної групи фахівців соціономічних професій.

З позицій компетентнісного підходу встановлено спрямування освітнього процесу у ЗВО на досягнення інтегральних результатів розвитку соціальної активності особистості фахівця та системність набуття основних соціальних компетентностей.

Аксіологічний підхід уможливив обґрунтування якісних критеріальних параметрів розвитку соціальної активності як життєвої орієнтації особистості через співвіднесення її позиції зі стратегією життєдіяльності.

Синергетичний підхід до розгляду соціальної активності надає можливість аналізувати активність як педагогічне явище в процесі самоорганізації розвитку особистості та забезпечити інноваційний підхід до навчання, обґрунтувати самодетермінований характер педагогічного процесу розвитку активності.

З позицій суб'єктного підходу здійснено обґрунтування важливості урахування особистісних чинників розвитку здобувачів для ефективних

педагогічних впливів і досягнення якомога вищих рівнів розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців процесі навчання в ЗВО для успішної адаптації в соціумі.

2. Змістовий блок педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій розроблено з опорою на дослідження соціально-професійних критеріїв групи соціономічних професій Л. Анциферової, Е. Зеєр, В. Зінченко, З. Ковальчук, А. Кононенко, В. М'ясищева, Л. Пілецької, Л. Снігур, Д. Фельдштейн, які визначають мету, засоби діяльності, умови праці і функції фахівців, на типологічні характеристики представників соціономічних професій в працях Г. Абрамової, В. Афанасьєва, В. Бодрова, Є. Климова, М. Лукашевич, О. Саннікової, А. Холостової, В. Шадрикова (через предметні характеристики рівня залучення індивіда до суспільно корисних практик і співвіднесеність з певними формами участі, що виявляє різні рівні інтенсивності).

Структура змістового блоку педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій охоплює загальнокультурну, загальнопрофесійну та спеціальну підсистеми, теоретико-світоглядний, організаційно-діяльнісний, методико-технологічний компоненти і педагогічні умови її реалізації. З методичної позиції змістовий блок ґрунтується також на професійно орієнтованих дисциплінах і практичній підготовці за профілем спеціальності, в основу якої покладено чинні нормативні документи.

Виявлена у дослідженні сукупність закономірностей, принципів і теоретичних моделей підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, в яких відображені структурно-функціональні, динамічні та факторно-інтегративні характеристики розвитку соціальної активності майбутніх фахівців. Це дозволяє прогнозувати продуктивність цілісної педагогічної системи, яка:

– ґрунтується на принципі єдності суб'єктів освіти та освітнього середовища, тісному взаємозв'язку компетентнісних і комунікативних компонентів;

– охоплює соціальне середовище, освітнє та соціокультурне середовище ЗВО, суб'єктне поле соціальної активності здобувача, його локальні середовища і мікросередовища як продукт взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

– поєднує різноманітні освітні програми та ресурси.

Ґрунтуючись на аналізі практик розвитку соціальної активності на засадах особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного та компетентнісного підходів у навчально-практичній діяльності здобувачів у ЗВО та поза його межами, відповідно до результатів яких: 1) педагогічна система розвитку соціальної активності передбачає проведення комплексу заходів в умовах закладу освіти, що має спрямованість на створення таких умов, за яких процеси навчання й особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців ефективно доповнюються педагогічними впливами на соціальне самовизначенням і просоціальне спрямування діяльності особистості під час навчання; 2) педагогічний вплив здійснюється з метою актуалізації знань, які впливають на розвиток соціально значущих потреб майбутніх фахівців; 3) об'єднання навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти та застосування методів активного навчання здійснюється через залучення їх до відповідних видів діяльності – визначені складники змістового блоку педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів.

Змістовий блок педагогічної системи розвитку соціальної активності складає комплекс загальних (мотиваційних, інформаційних, операційних) і професійних освітніх (комунікативних, компетентісних) компонентів для здобуття відповідних знань (соціальна компетентність) і практичних умінь та навичок (соціальні практики), що реалізуються через забезпечення спрямованого відходу здобувачів від неосмисленої до осмисленої активності

(мотиваційний компонент), ґрунтується на системі передачі знань, навичок і практичного досвіду суб'єктної активності майбутнього фахівця в процесі підготовки (інформаційний компонент), забезпечується системними репрезентаціями сенсу особистісної активності суб'єкта в соціально орієнтованій діяльності (комунікативний компонент), ґрунтується на відповідності засобів реалізації процесу цілепокладанням розвитку соціальної активності (операційний компонент) та орієнтує на встановлення належного рівня ефективності усвідомлення здобувачами сенсу соціальної активності (компетентісний компонент).

Цей процес передбачає набуття досвіду соціальної активності як соціально-компетентної взаємодії під час реалізації освітніх програм і позанавчальних практик та орієнтує на суттєве збагачення матеріалу, педагогічних інтерпретацій та проектування змісту педагогічних ситуацій розвитку соціальної активності у соціокультурний контекст життєдіяльності особистості, підвищення ролі й значення педагога при набутті здобувачами позитивного досвіду соціальної поведінки, використання під час здобуття професійної освіти форм і методів, спрямованих на виявлення і застосування цього досвіду та залученні здобувачів у різноманітні види діяльності під час аудиторної та позааудиторної роботи.

3. Організаційно-технологічний блок педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій охоплює організацію процесу розвитку соціальної активності здобувачів під час освітньої (вибіркові освітні компоненти) і позанавчальної (соціальні практики) підготовки з використанням таких методів розвитку, як: мотивація та стимуляція до знань і соціально-компетентної поведінки; проектування, конструювання та реалізація активних соціальних ролей, які здійснюються у формах організації соціального знання, практик розвитку комунікативних навичок і соціальної взаємодії із застосуванням особистісно орієнтованих засобів через створення відповідних педагогічних умов.

Нами виділено педагогічні умови розвитку соціальної активності здобувачів:

– мотиваційно-цільових умов розвитку суб'єктної позиції й соціальних сенсів діяльності майбутніх фахівців (розвиток соціальної та соціально-психологічної культури, формування та розвиток ціннісних установок та їх зв'язок з розвитком професійної мотивації, зокрема соціальних компонент професійної мотивації особистісної самореалізації в обраній діяльності);

– процесуально-змістових умов (забезпечують розвиток соціальної компетентності і набуття знань щодо соціально-психологічних закономірностей поведінки об'єктів професійної взаємодії та низки інших специфічних професійних якостей, умінь і навичок);

– організаційно-технологічних умов використання активних методів навчання, що включає організацію заходів, соціальних програм, акцій та проєктів у ЗВО, розробки та проведення тренінгів розвитку соціальної активності (забезпечують набуття досвіду участі в соціально значимих практиках і формуванні вмінь використовувати соціальні технології при виконанні професійних завдань);

– суб'єктно орієнтованих умов застосування ЗВО методів мотивації і стимулювання активності студентської молоді, що ґрунтуються на виявленні формальних і неформальних ключових соціальних цінностей та врахуванні потенціалу соціальної активності здобувачів (забезпечують успішність професійного становлення і соціально-психологічної адаптації до специфіки умов професійної діяльності і професійно-психологічної надійності в соціальному середовищі).

На основі аналізу матеріалів дослідження факторів структурних видозмін спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, для реалізації засад особистісно орієнтованої спрямованості сучасної професійної освіти з урахуванням потреби різнорівневого, постійно оновлюваного змісту навчання та виховання актуальним для реалізації пропонованої педагогічної системи розвитку

соціальної активності вважаємо, що обраний комплекс педагогічних умов розвитку соціальної активності здобувачів орієнтований на налагодження дієвого механізму мотивації здобувачів на подальше самонавчання і стимулювання потреби безперервного процесу соціального саморозвитку, планування освітнього процесу з установкою на розвиток соціальної активності, забезпечення відходу в освітньому процесі від формуючих, імперативних методів і технологій, що базуються на соціально визначених нормах, еталонах поведінки, взаємодії та комунікації і посилення проєктивності, діалогічності, особистісно-творчих ініціатив у діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Таким чином, педагогічні умови розвитку соціальної активності як діяльнісної сполучної ланки між людиною та соціальним середовищем, постають формою забезпечення у межах педагогічної системи, зростання соціальності її суб'єктів відповідно до того обсягу соціальних і професійних обов'язків, усього персоналізованого соціального досвіду, якого здобувач (майбутній фахівець) набуває в процесі оволодіння вищою професійною освітою.

Відповідно до аналізу науково-педагогічних розробок використання в педагогічній практиці освітніх технологій [186; 187; 288; 296; 299; 308; 358; 363; 385; 396; 464], що ґрунтуються на принципах системності, ефективності, оптимальності, алгоритмічності, діагностичності, відтворюваності, прогнозованості та з опорою на системні принципи компетентнісного підходу до розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців в умовах формування нових моделей професіоналізму, соціальна компетентність нами обрана як базова змістова складова педагогічної системи розвитку соціальної активності.

Це пов'язано з тим, що в умовах сьогодення соціальні компетентності стають об'єктом соціального конструювання з боку професійних груп. Педагогічний принцип інтегрування механізмів розвитку соціальної активності в контексті реалізації функцій соціальної компетентності фахівців

як суб'єктів соціальної активності відображається у змістових характеристиках таких якісних маркерів, як *здатність*, *готовність*, *відповідальність*, і функцій їх соціальної активності – маркерів форм реалізації активності: *згода* (у вигляді добровільної відданості соціальним реаліям), *включеність* (у вигляді можливості вільного вияву думок) та *участь* (у вигляді реалізації зацікавленими соціальними суб'єктами власних задумів у дії).

Реалізація функціональних особливостей педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів в освітньому середовищі ЗВО у процесі освітньої і позанавчальної підготовки здійснюється в інтеграції методів розвитку, що відбувається у формах освітньої організації розвитку соціального знання, практик становлення комунікативних навичок, соціальної взаємодії із застосуванням універсальних технологій, ІКТ та соціально-виховних технологій.

Під універсальними технологіями розуміємо особистісно орієнтовані, інтерактивні, проєктні, тренінгові, формування творчої особистості, розвитку критичного мислення, технологія кейсів (case-study), проблемного навчання тощо, які є складниками макротехнологій, зокрема й соціально-виховних. Універсальні технології дають змогу використовувати сучасні підходи до розвитку соціальної активності майбутніх фахівців у процесі інтеграції формальної та неформальної освіти у взаємозв'язку її підсистем (педагогічної і навчально-професійної діяльності) і компонентів (теоретично-світоглядного, організаційно-діяльнісного, методико-технологічного).

Вагома роль у проєктованій педагогічній системі відводиться соціально-виховним технологіям, передусім технології «Організація успішної діяльності».

Проблема успіху, успішності, формування гнучких навичок (soft-skills) є актуальною міждисциплінарною проблемою, що відображена у психологічній, філософській, історичній, соціологічній, педагогічній літературі. Її студіюють В. Калошин, В. Михайліченко, О. Романовський,

О. Янкович та інші сучасні вчені. Так, О. Янкович обґрунтувала нову технологію «Організація успішної діяльності», якою передбачено діагностику успішності, стратегій вирішення конфліктних ситуацій, рівня комунікабельності, активності тощо; опанування методикою долавання перешкод; формування стратегії переможця; вивчення життєписів видатних людей, що мають особливі потреби, здійснюють волонтерство, є меценатами, займають активну життєву позицію.

Опанування технологією «Організація успішної діяльності» дає змогу формувати мотивацію до активності, правильно визначати життєві й професійні цілі, розвивати гнучкі навички, що є чинником успішності, підвищувати коефіцієнт успіху, здійснювати саморозвиток і самовдосконалення [465, с. 130].

Ще однією соціально-виховною технологією, яку можемо застосовувати в роботі зі здобувачами освіти, є добре відома з середини ХХ століття, проте адаптована нами до умов сучасного ЗВО, технологія колективного творчого виховання, що передбачає реалізацію колективних творчих справ у співдружності адміністрації, науково-педагогічних працівників, здобувачів трьох рівнів вищої освіти, інженерно-технічного персоналу ЗВО. Такими справами є наукові пікніки, ярмарки професій, гостини до ЗВО.

Крім того, використовувалися специфічні для кожної групи майбутніх фахівців соціономічних професій соціально виховні технології.

Застосування соціально-виховних технологій забезпечує реалізацію механізмів впливу комплексу педагогічних умов педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів на формування взаємозв'язків і взаємодії суб'єктів, що реалізують освітню програму у ЗВО і програми неформальної освіти в позанавчальній роботі із здобувачами в ініціюванні та цілеспрямованому здійсненні продуктивної соціальної взаємодії.

Як компонент зазначених технологій (універсальні, соціально-виховні), а також як автономна група у моделі досліджуваної педагогічної системи є

ІКТ (дистанційне навчання, мультимедіа, трендспоттінг, технології віртуальної реальності, діджиталізація). Їх застосування в педагогічній практиці дає змогу оперативно розвивати соціальну активність майбутніх фахівців соціономічних професій. Особливо значимий вплив цих технологій для міждисциплінарних розробок, зокрема педагогічної інтеграції методологічних і технологічних компонентів системи. Окремим аспектом застосування ІКТ є вплив на механізми інтеграції різних типів освітніх і позанавчальних структур в конструктивно-проектній підготовці педагогічних засобів для оптимізації професійного й особистісного становлення, що продукує реальні можливості розвитку соціальної активності, їх усвідомлений вибір і реалізацію соціально значущих прагнень.

ІКТ сприяють здійсненню якісного критеріального аналізу рівня залученості здобувачів у певні форми соціальної активності в полісуб'єктному середовищі ЗВО, зокрема таких важливих компонентів педагогічної системи розвитку соціальної активності, як планування організації, визначення результату кількісних та якісних змін у здатності, готовності і спроможності здобувачів вищої освіти бути суб'єктом соціальної взаємодії.

Таким чином, вказані технології сприяють реалізації внутрішньої програми продуктивного самозростання та активної соціальної взаємодії для досягнення особистих і соціально значущих цілей в умовах системної професійної підготовки. Цей вид педагогічного забезпечення, що містить систему заходів, засобів, способів актуалізації потенціалу соціальної активності здобувачів в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти, здійснюється у поєднанні із застосуванням універсальних та соціально-виховних технологій.

4. Критеріальний блок педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій орієнтований на педагогічний результат: підвищення рівня розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій ґрунтується на використанні

показників розвиненості мотиваційних, інформаційних, компетентнісних, операційних і комунікаційних компонентів розвитку соціальної активності. З огляду на результати аналізу основних спрямувань розвитку особистісної позиції майбутніх фахівців і враховуючи отримані в ході дослідження структурні видозміни характеристик мотиваційних чинників активізації свідомості особистості здобувачів, береться до уваги залежність від динаміки змін в об'єктивних умовах життєдіяльності людини.

Оскільки структура і зміст соціальної активності здобувачів вказують на залежність від «ступеня безпосередності або опосередкованості їхнього значення, зумовлюючи спрямованість свідомості людини на стабілізацію умов існування та пошук усталених форм і способів життєзабезпечення, життєреалізації особистості» (Ю. Швалб) [448, с. 19] і розуміння процесу розвитку соціальної активності як суб'єктності здобувача в аспектах інтернальності, продуктивності, незалежності (автономності) у соціальних і міжособистісних відносинах (О. Бондаренко) [73, с. 57], то до критеріальної бази у пропонованій педагогічній системі розвитку соціальної активності нами віднесено якісні та кількісні параметри, що визначають:

- соціально визначену мету і просоціальні орієнтири світогляду здобувачів в системі життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння, навички;

- характеристики мотиваційно-ціннісного ставлення до соціальних аспектів подальшої професійної діяльності;

- особистісну позицію здобувачів щодо здійснення своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах;

- спрямованість здобувачів вищої освіти на підвищення соціальної мотивації під час занять.

5. Результативний блок педагогічної системи ґрунтується на визначенні соціально-компетентнісних і соціально-діяльнісних рівнів розвитку соціальної активності здобувачів з урахуванням середовищної множинності чинників.

Результатом реалізації педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти у взаємодії із соціальним середовищем є досягнення майбутніми фахівцями необхідних показників соціального розвитку особистості, що досягаються підвищенням активності здобувачів і її відповідним спрямуванням для:

- розвитку суб'єктної позиції й соціальних сенсів участі здобувача в соціальних практиках;
- безпосередньої участі здобувача в соціальних практиках ЗВО;
- використання здобувачем активних методів соціального саморозвитку;
- розвитку формальних і неформальних ключових соціальних цінностей здобувача;
- свідомого врахування особистісного потенціалу соціальної активності здобувачами;
- оволодіння навичками самомотивації до активної участі в соціальному житті;
- соціально-компетентного цілеспрямованого впливу здобувачів соціономічних професій на суспільний розвиток.

Розвиток діяльності фахівців соціономічних професій відповідно вимогам встановлених стандартів освіти, в структурі підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії оцінюється за наступними показниками:

- рівня соціально-комунікативної компетентності в налагодженні ефективної комунікації з об'єктами професійної взаємодії;
- упевненості в собі та своїй підготовці щодо можливості успішного подолання труднощів у професійній діяльності, а також готовності до їх закономірного виникнення;
- рівня знань про можливі варіанти поведінки у складних ситуаціях професійної діяльності;
- рівня готовності до розв'язання нетипових і нестандартних професійних проблемних ситуацій;

– рівня розвинутих волевих якостей (цілеспрямованість, наполегливість, активність, самостійність, обачливість, сміливість, витривалість, самовладання);

– рівня розвиненої психологічної надійності (стійкості до ризику – небезпеки, психотравмуючих ситуацій, виснаження, тимчасових невдач і можливих труднощів).

Таким чином, сукупність закономірностей, принципів, теоретичних підходів, застосованих до розбудови педагогічної системи розвитку соціальної активності, в якій відображаються структурно-функціональні та факторно-інтегративні характеристики розвитку соціальної активності майбутніх фахівців, що реалізуються в комплексному застосуванні системного, особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, ціннісного, синергетичного і суб'єктного методологічних підходів на засадах принципу інтегрування механізмів розвитку соціальної активності, достатньо повно охоплює педагогічні ресурси, а також ресурси соціального, освітнього, наукового та соціокультурного середовища сучасного ЗВО.

Використання системного впливу педагогічних засобів у пропонованій моделі для розширення суб'єктного поля соціальної активності здобувача з урахуванням особливостей локальних середовищ ЗВО у підсистемах фахової підготовки через організацію практик соціально орієнтованої діяльності в теоретично-світоглядних, організаційно-діяльнісних, методико-технологічних компонентах із застосуванням освітніх технологій засвідчує значний педагогічний потенціал і перспективи для розвитку і вдосконалення педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО та доцільність імплементації в освітній процес вищої школи моделі педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій (рис. 4.1).

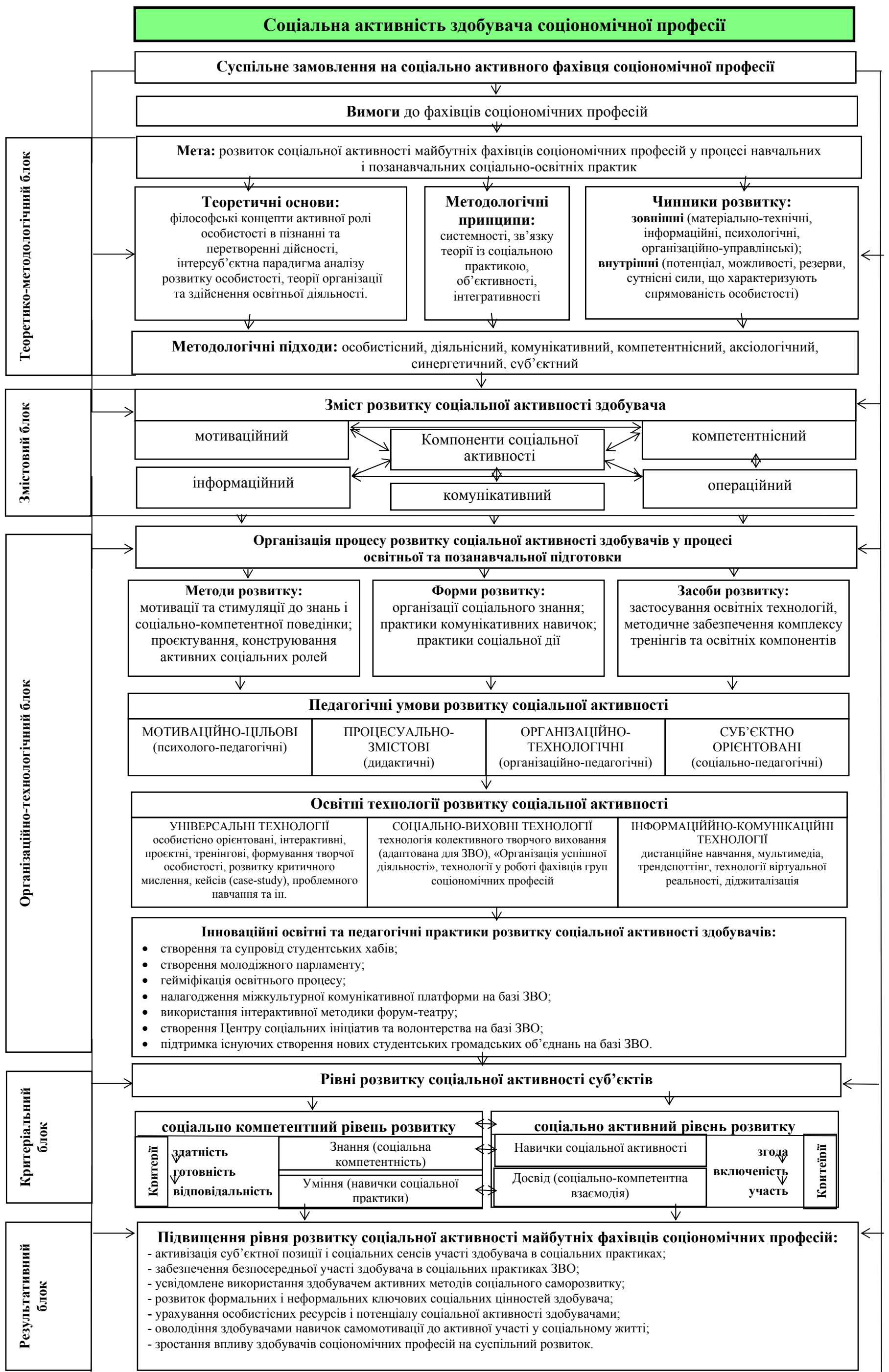


Рис. 4.1. Модель педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Оскільки показники розвитку соціальної активності, соціальної компетентності та їх взаємообумовленості в середовищі здобувачів певних соціономічних фахів у різних ЗВО містять значні відмінності, зумовлені соціальними чинниками, змістовим наповненням процесу підготовки, типом і специфікою просоціальної діяльності, а також динамікою розвитку внутрішньоособистісних підструктур розвитку, то критеріальний блок пропонованої системи розвитку соціальної активності опирається на параметри, отримані в ході експериментального уточнення системних чинників структурних видозмін і спрямування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій (див. підрозділ 3.4 дослідження):

- рівня впливу спрямування позанавчальної соціальної взаємодії здобувачів комплексу соціальних і освітніх передумов розвитку соціальної активності в ЗВО;

- характеру мотивації участі здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства;

- характеру і рівня участі здобувачів у позанавчальній соціальній активності;

- суб'єктної оцінки реального і бажаного характеру взаємодії між адміністрацією ЗВО та здобувачами щодо позанавчальної активності;

- рівня зв'язку ціннісних орієнтацій та характеру мотивації на участь здобувачів у діяльності організацій громадянського суспільства.

Застосування в критеріальному блоці педагогічної системи розвитку соціальної активності параметрів соціально компетентного рівня розвитку (за показниками: здатність, готовність, відповідальність) і соціально активного рівня розвитку (за показниками: згода, включеність, участь), виявлених на основі пропонованої структури експериментального дослідження системних чинників структурних видозмін і спрямування соціальної активності здобувачів конкретних соціономічних професій у ЗВО, дає змогу системно брати до уваги неформальні складові освітньої практики та наявні

педагогічні впливи з боку різного рівня середовищ і суб'єктів взаємодії на майбутніх фахівців соціономічних професій, необхідні показники соціального розвитку особистості, що досягаються розвитком суб'єктної позиції та соціальних сенсів участі здобувача у соціальних практиках, безпосередньою участю здобувача в соціальних практиках ЗВО, використанням здобувачами активних методів соціального саморозвитку, розвитком формальних і неформальних ключових соціальних цінностей, урахуванням особистісного потенціалу соціальної активності здобувачами та оволодіння ними навичками самомотивації до активної участі в соціальному житті.

Орієнтуючись на результати дослідження, для поглиблення змістового наповнення, активізації практичного використання системи та системного впровадження інноваційних освітніх і педагогічних практик нами визначено такі перспективні спрямування педагогічного впливу на розвиток соціальної активності майбутніх фахівців в середовищі ЗВО:

1. Створення і супровід студентських хабів, діяльність яких сприятиме розвитку ініціатив здобувачів вищої освіти в різних сферах суспільного життя, соціалізації та самореалізації студентської молоді, її життєвому самовизначенню, реалізації лідерського потенціалу; підтримка молодіжного підприємництва; забезпечення правового просвітництва у молодіжному середовищі; формування активної громадянської позиції; розвиток волонтерського руху; підвищення рівня мобільності здобувачів; надання консультативної та практичної допомоги з метою формування і розвитку соціальних компетентностей для оперативного реагування на сучасні виклики часу, що виникають у зв'язку з процесами суспільної трансформації, глобалізації та європейської інтеграції України.

2. Створення молодіжного парламенту з метою сприяння навчанню студентської молоді принципам місцевого самоврядування, підтримки ініціатив студентської молоді щодо розвитку міста і залучення її до прийняття рішень спільно з міською владою.

3. Гейміфікація освітнього процесу. Запровадження методу гейміфікації у ЗВО пов'язане з низкою питань, зумовлених необхідністю якісної модернізації чинної системи вищої освіти. Впровадження ігрових елементів у процес навчання дає змогу мотивувати здобувачів до самостійного вивчення освітнього контенту. Нині в Україні реалізовується міжнародний проєкт GameHub, який має на меті підтримувати співпрацю університетів та підприємств в ігровій індустрії нашої держави. Цей проєкт спрямований на створення в українських ЗВО інфраструктури, що дасть змогу залучити зацікавлених осіб до навчання, вдосконалення соціальних навичок і компетенцій. Головна перевага гейміфікації полягає в її мотиваційних властивостях. Здобувачі вищої освіти під час гри навчаються без зовнішнього тиску, що часто наявний за традиційним способом навчання, краще запам'ятовують інформацію, вона довше тримається у пам'яті, чітко поняття практичного використання отриманих знань, краще розвиваються індивідуальні здібності суб'єктів освітньої діяльності.

4. Налагодження міжкультурної комунікативної платформи на базі ЗВО, яка буде сприяти розвитку міжкультурної комунікації, міжнародній академічній мобільності здобувачів, реалізації спільних освітніх та соціальних проєктів, що забезпечуватиме збагачення академічного та культурного досвіду, отримання нових знань з фаху та формування нових соціальних навичок.

5. Проведення воркшопів, семінарів, вебінарів, літніх та зимових шкіл із залученням практикуючих фахівців у соціальній сфері, представників професійних асоціацій та стейкхолдерів з метою ознайомлення здобувачів зі специфікою професійної діяльності.

6. Використання в освітньому процесі здобувачів соціономічних професій інтерактивної методики форум-театру (інноваційна методика роботи, спрямована на розв'язання соціальних проблем через театральні ігри, вправи і сценки) з метою використання форм групової, корекційно-відновлювальної, розвивальної, просвітницької та профілактичної роботи.

Сутність методики полягає в створенні на основі соціального досвіду театральної постановки у форматі форум-театру і пошуків виходу із проблемної ситуації. Форум-театр є мовою, яка допомагає зрозуміти й розвинути емоційні сфери свідомості (емоційний інтелект) і виробити креативний підхід до позитивного розв'язання проблем.

7. Підтримка існуючих та створення нових студентських громадських об'єднань на базі ЗВО, залучення в роботу яких буде сприяти ефективності процесу соціального становлення здобувачів, формуванню особистісних якостей, розвитку соціальних навичок і соціальної компетентності.

8. Створення Центру соціальних ініціатив та волонтерства на базі ЗВО задля розвитку волонтерського руху серед студентської молоді, створення умов для саморозвитку і професійного становлення здобувачів; проведення акцій на місцевому рівні; пропаганда принципів волонтерського руху. Волонтерська діяльність здобувачів може охоплювати: соціальний патронаж; діагностично-корекційну роботу з дітьми; превентивну роботу щодо попередження і профілактики негативних явищ серед неповнолітніх і молоді; популяризацію Конвенції ООН про права дитини, сучасного вітчизняного законодавства з проблем соціально-правового захисту дитинства і відповідального батьківства серед дітей, батьківської та педагогічної громадськості; організацію змістовного та соціально цінного дозвілля учнівської та студентської молоді; організацію вуличної соціальної роботи з дітьми та молоддю тощо.

Таким чином, використання зазначених педагогічних засобів у комплексі дає змогу розглядати педагогічну систему розвитку соціальної активності майбутніх фахівців як цілісну єдність процесу, що створюється множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Висновки до розділу 4

У цьому розділі розглянута структура соціальної активності майбутніх фахівців, що об'єднує дві підструктури: внутрішньоособистісну (активність самосвідомості) і діяльнісну (активність взаємодії), кожна з яких має свою структуру (взаємозв'язок компонентів) і виконує значущі для цілісної структури свідомості особистості функції. Компонентами соціальної активності є ті структурні одиниці, що виконують конкретну функціональну роль і впливають на усталення сутнісних характеристик соціальної активності.

Внутрішньоособистісну підструктуру соціальної активності становлять: когнітивний компонент, що містить способи освоєння, отримання та переробки інформації про об'єктивний світ, соціальне середовище, соціальні об'єкти, соціальну активність; соціальні знання та методи їх застосування для розв'язання усвідомлюваних соціальних протиріч, актуальних проблем і завдань, побудови на цій основі суб'єктивної картини соціального середовища майбутнього фахівця; ціннісний компонент, що містить ієрархізовані відповідно принципу значущості для особистості майбутніх фахівців різні аспекти та явища соціальної дійсності; спрямування морального самовизначення та спрямованість його соціальної активності і продуктивний перехід від зовнішньої детермінації вчинків до самодетермінації у виявах активності в різних видах навчально-професійної та позанавчальної діяльності; регулятивний компонент соціальної активності майбутніх фахівців виявляється в довільній її регуляції, містить свідоме, цілеспрямоване вдосконалення соціальної активності в єдності зображення, вираження та вияву, що залучається вольовими зусиллями особистості через вибір мотивів і цілей та здійснює функцію регулювання спонукань до дій.

Основною функцією внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності є продукування потенційної соціальної активності, акумулювання енергії.

Результатом взаємодії компонентів внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності майбутнього фахівця є конструювання та актуалізація потенціалу соціальної активності, соціальної свідомості і самосвідомості особистості, а також акумуляція внутрішньої енергії для подальшого спрямування її на продуктивні самоперетворення особистості та зовнішнього соціального середовища

Діяльнісну підструктуру розвитку соціальної активності в соціальній взаємодії в процесі інтеграції навчально-професійних і позанавчальних видів діяльності майбутнього фахівця укладають компоненти: мотиваційно-ціннісний (вибір соціальних потреб і цінностей особистості, що вона прагне реалізувати в соціальній взаємодії; мотивів, які спонукають до вияву активності в особисто і соціально значущій навчально-професійній діяльності); орієнтаційно-цільовий (поєднує постановку мети виявів соціальної активності особистості майбутнього фахівця на основі сукупності знань, умінь і якостей, що дозволяють суб'єктові конструювати соціальну активність узгоджено з системою відносин особистості і системою суспільних взаємодій); освітньо-змістовний (охоплює засади людського досвіду в різних сферах життєдіяльності (виробничій, трудовій, освітній, науковій, культурній, у сфері соціальних взаємодій); операційно-діяльнісний (включає середовище навчально-професійної та позанавчальної соціально значущої, що реалізується за допомогою соціальних дій, які майбутній фахівець здійснює для досягнення мети); організаційно-комунікативний (охоплює організацію спілкування з суб'єктами освітнього та соціального середовища в процесі реалізації соціальної активності і проявляється як сукупність засвоєних майбутнім фахівцем комунікативних стратегій, видів взаємодії, ролей, організаційних умінь); рефлексивно-оцінний (передбачає аналітичне ставлення суб'єкта соціальної активності до процесів і результатів реалізації соціальної активності на основі сукупності певних знань, умінь і якостей майбутнього фахівця).

До основних функцій діяльнійшої підструктури відноситься реалізація соціальної активності, а компоненти внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності у взаємозв'язку з компонентами діяльнійшої підструктури на основі дії відповідних регуляторів виконують такі ключові функції, як самопізнання, самоаналіз, самоорієнтація, самодетермінація, саморегуляція, самокомунікація, самоорганізація.

Зв'язок між компонентами підструктур реалізується на основі регуляторів, які представляють процеси, здатні послаблювати або посилювати взаємозв'язки компонентів: критичне сприйняття суб'єкта активності, рефлексія суб'єкта активності, що відтворюється в аналізі та системному вивченні соціальної активності та її продуктів для розуміння дійсного стану речей і, на цій основі, регуляції своєї діяльності, мотивування, цілепокладання, усвідомлювані вольові дії, встановлення спільності з іншими людьми шляхом узгодження цілей, встановлення взаємозв'язків при здійсненні спільної діяльності.

На основі аналізу досліджень процесів створення і реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю в ЗВО констатується, що така підготовка залежить від педагогічних умов організації навчально-виховного середовища, вибору спеціальних засобів, методів і форм навчання. Процес розвитку соціальної активності потребує організаційно-діяльнійшого підходу до визначення та реалізації спеціальних педагогічних умов, які відповідатимуть поставленим цілям, визначатимуть сукупність факторів, що забезпечують організацію педагогічного процесу розвитку соціальної активності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі сучасного університету.

Встановлено, що моделювання педагогічної системи розвитку соціальної активності в освітньому середовищі ЗВО передбачає взаємозв'язок впливів педагогічного, професійного, управлінського та нормативних чинників на процеси розвитку соціальної активності майбутнього фахівця. Доведено, що систематизація дій суб'єкта

педагогічного впливу засобами проектування, реалізації та діагностики результату навчання охоплює сукупність педагогічних умов, серед яких вирізняються: а) базові: інновації, традиції, підтримка, саморозвиток; б) функціоналнотворчі: інформаційні, комунікативні, інтерактивні, морально-духовні; в) предметно-практичні: матеріальні, символічні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні й актуалізує використання потенціалу педагогічних умов для системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

На підставі проведеного аналізу можемо стверджувати наступне: *дидактичні умови* в контексті цілепокладань розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій можуть розглядатись як чинник досягнення фахових компетенцій у широкому спектрі міждисциплінарних підходів до вдосконалення процесу професійної підготовки; *психолого-педагогічні умови* в контексті нашого дослідження потрібно брати до уваги як чинник формування необхідних компетенцій і якостей особистості здобувача та системного розвитку суб'єктних характеристик особистості; *організаційно-педагогічні умови* постають чинником ефективного управління процесом розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітній системі професійної підготовки; *соціально-педагогічні умови* необхідно розглядати як об'єктивну передумову і середовищний чинник опанування особистістю досвіду праці в обраній галузі й ефективної фахової самореалізації в суспільній і професійній діяльності.

Під час моделювання процесу реалізації педагогічного впливу на розвиток соціальної активності здобувачів в умовах впровадження компетентнісного підходу в сучасному ЗВО визначено його складники: цільовий (забезпечення спрямованого відходу здобувачів від неосмисленої активності); освітньо-змістовий (система передачі знань, навичок і практичного досвіду суб'єктної активності майбутнього фахівця в процесі підготовки); процесуальний (спосіб репрезентації сенсу особистісної активності суб'єкта в соціально орієнтованій діяльності); критеріальний

(встановлення рівня ефективності (пере)осмислення здобувачами вищої освіти сенсу соціальної активності); результативний (встановлення відповідності досягнутих результатів цілепокладанням розвитку соціальної активності).

Встановлено, що сукупність і змістове наповнення програм реалізації педагогічних умов ефективного розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій дозволяє здійснити реалізацію їх педагогічного забезпечення в умовах сучасної системи професійної освіти в наступних спрямуваннях:

– мотиваційно-цільовому: для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до соціальних аспектів подальшої професійної діяльності сприяє налагодження дієвого механізму мотивації здобувачів на подальше самонавчання і стимулювання потреби безперервного процесу соціального саморозвитку;

– процесуально-змістовому: для створення інноваційного освітнього середовища, яке залучає суб'єктів навчання в процес засвоєння та використання соціально-професійних цінностей, необхідне активне залучення здобувачів до просоціальної діяльності у процесі професійно-практичної підготовки, набуття досвіду в цій діяльності й ефективна реалізація суб'єктної позиції;

– організаційно-технологічному: для продуктивного застосування освітніх технологій, орієнтованих на розвиток соціально-професійної свідомості і самосвідомості шляхом поетапного (супровідно-консультаційного, мотиваційно-підтримуючого, інформаційно-мобілізаційного етапів) впливу, доцільним є впровадження моделі в освітній процес ЗВО на основі технологій (актуалізації, фасилітації, інтерактивізації соціальної активності здобувачів), вибір яких залежить від етапу розвитку соціальної активності студентства (адаптації, самовизначення, становлення) і підтримується освітнім моніторингом;

– критеріально-результативному: для визначення та оцінки рівня розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій необхідно послуговуватися показниками мотиваційних, інформаційних, компетентнісних, операційних, комунікаційних параметрів розвитку суб'єктів соціальної активності.

На основі педагогічної інтерпретації результатів низки міждисциплінарних напрацювань і застосування принципів системності й інтегративності здійснено моделювання педагогічної системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій як системи послідовної реалізації ідей, принципів, чинників і засобів педагогічних впливів.

Обґрунтовано доцільність імплементації в освітній процес вищої школи педагогічної моделі системи реалізації розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій, що постає єдністю теоретичних, методологічних і технологічних компонентних конструктів.

Основні положення розділу висвітлені у публікаціях авторки [11; 15; 24; 29; 475; 478; 479].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження **теоретико-методологічних засад розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій** з позицій сучасної педагогічної теорії та методології дозволяє зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу наукових джерел, емпіричних наукових пошуків розвинуто дефініцію соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, яка трактується як категорія (загальне поняття), що відображає найсуттєвіші суперечності та взаємодію суспільних норм й індивідуальних потреб здобувача, і водночас є характеристикою його особистості, визначальною для групи професій типу «людина – людина». Соціальна активність майбутнього фахівця розглядається як стан й інтегративна властивість особистості, що виявляється в процесі професійної освіти в ініціюванні та здійсненні актів соціальної взаємодії задля конструктивного саморозвитку, перетворення навколишнього середовища, досягнення особистих і соціально орієнтованих цілей здобувача, опосередкованих характером його майбутньої професійної діяльності.

У контексті підготовки здобувачів вищої освіти з'ясовано сутність понять «соціальна компетентність» та «соціально компетентна поведінка».

Соціальна компетентність – це соціалізаційний аспект становлення особистості та показник якості її професійної підготовки, що забезпечує належний рівень готовності особистості до активної соціальної взаємодії у подальшій професійній діяльності.

Соціально компетентну поведінку визначено як засіб забезпечення важливої соціальної функції поведінки особистості шляхом вироблення певних зразків, моделей для регулювання відносин у соціумі.

На основі узагальнення наукових джерел, власних наукових розвідок трактовано поняття розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. Це позитивна динаміка зазначеного феномена на

структурному й функціональному рівнях; цілеспрямований і послідовний процес, що передбачає зміни в підготовці до соціально значущої діяльності, здійснюється на основі системного підходу шляхом створення розвивального середовища, умов для вибору й реалізації потенціалу особистості, засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей, активізації інноваційної діяльності.

Розвиток соціальної активності здобувачів цілеспрямовано реалізується в освітньому середовищі ЗВО в процесі міжсистемної взаємодії із соціокультурним середовищем і соціальним середовищем особистості за допомогою інтеграції освітніх практик у цілісній системі «середовище розвитку соціальної активності здобувача у ЗВО – суб'єкт освіти». Педагогічне забезпечення процесу здійснюється під впливом факторів соціального середовища, ЗВО і розвитку соціально-особистісних якостей здобувача.

2. З'ясовано, що основними гуманітарно-науковими підходами до розвитку соціальної активності особистості є: діяльнісний, ресурсний, соціально-економічний, антропологічний, педагогічного конструктивізму, синергетичний, суб'єктно-середовищний, відображені в трьох наукових парадигмах: системно-діяльнісній, гуманістичній, конструктивній.

У рамках системно-діяльнісної парадигми опрацьовуються педагогічні системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців шляхом залучення здобувачів цієї групи до соціально значущої діяльності і суспільних зв'язків.

Гуманістична парадигма орієнтується на розвиток соціальної активності майбутніх фахівців завдяки створенню розвивального середовища, умов вибору і реалізації потенціалу особистості на засадах теорій гуманістичної філософії та особистісно орієнтованої методології розвитку соціальної активності, на підставі засвоєння соціальних норм, ідеалів та цінностей.

Конструктивна парадигма спирається на когнітивну психологію, теорію суб'єктності та соціологічні підходи до дослідження комунікативної

складової в контексті активності та соціальної компетентності людини, відповідно до якої соціальна активність трактується як специфічний вид активності особистості, орієнтований на участь індивіда у вирішенні актуальних соціальних проблем.

3. Виявлено структурно-функціональні та факторно-інтегративні характеристики і критерії розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти за соціономічними професіями.

Структура соціальної активності майбутніх фахівців об'єднує дві підструктури: внутрішньоособистісну (активність самосвідомості) та діяльнісну (активність взаємодії), кожна з яких має свою структуру (взаємозв'язок компонентів) і виконує значущі для цілісної структури свідомості особистості функції. При взаємодії підструктур реалізуються її інтеграційні функції. Компонентами соціальної активності здобувачів вищої освіти є ті структурні одиниці, що виконують конкретну функціональну роль і впливають на усталення сутнісних характеристик соціальної активності.

До внутрішньоособистісної підструктури розвитку соціальної активності належать: 1) когнітивний компонент (способи освоєння, отримання і переробки інформації про об'єктивний світ, соціальне середовище, соціальні об'єкти; соціальна свідомість; соціальні знання та методи їх застосування для розв'язання усвідомлюваних соціальних протиріч, актуальних проблем і завдань); 2) емоційно-ціннісний компонент (ієрархізовані відповідно до принципу значущості для особистості майбутніх фахівців аспекти та явища соціальної дійсності, спрямування морального самовизначення, на яких ґрунтується спрямованість його соціальної активності, продуктивний перехід від зовнішньої детермінації вчинків до самодетермінації у виявах активності в різних видах навчально-професійної та позанавчальної діяльності); 3) регулятивний компонент (виявляється у свідомому, цілеспрямованому вдосконаленні вияву соціальної активності, що супроводжується вольовими зусиллями особистості через вибір мотивів і цілей та здійснює функцію регулювання спонукань до дій).

Результатом взаємодії компонентів внутрішньоособистісної підструктури соціальної активності майбутніх фахівців є конструювання та актуалізація потенціалу соціальної активності, соціальної свідомості і самосвідомості особистості, а також акумулювання внутрішньої енергії для подальшого спрямування її на продуктивні самоперетворення особистості та зовнішнього соціального середовища.

Діяльнісна підструктура забезпечує реалізацію соціальної активності у соціальній взаємодії в процесі інтеграції навчальних і позанавчальних видів діяльності майбутніх фахівців і складається з наступних компонентів: 1) орієнтаційно-цільового; 2) мотиваційно-ціннісного; 3) освітньо-змістовного; 4) операційно-діяльнісного; 5) організаційно-комунікативного; 6) рефлексивно-оцінного.

Зв'язок між компонентами підструктур реалізується на основі регуляторів (впливів), які здатні послаблювати або посилювати взаємозв'язки компонентів.

4. Розвиток соціальної активності здобувачів вищої освіти – це процес, який потребує системності дій і здійснюється під впливом освітніх чинників та педагогічних умов.

Зовнішніми чинниками розвитку соціальної активності здобувачів є матеріально-технічні, інформаційні, психологічні, організаційно-управлінські, що формуються під впливом соціального середовища і впливають на генезу соціальної активності здобувачів і розглядаються як компоненти розвивального середовища ЗВО, його освітній потенціал.

Внутрішні чинники – це потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, що характеризують спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості та інтелектуального й емоційно-вольового розвитку, готовність до соціально орієнтованої діяльності й ефективної самореалізації. Ці чинники специфічні для розвитку конкретного здобувача і впливають на його емоції, установки, усвідомлення внутрішнього світу і перспектив професійної самореалізації здобувача освіти. Внутрішні (особистісні) чинники

проявляються в приналежності до соціально орієнтованої професійної групи, ставленні до навчальної та позанавчальної діяльності та інтенсивності внутрішньогрупових комунікацій у середовищі ЗВО.

Зовнішні і внутрішні чинники розвитку соціальної активності здобувачів – майбутніх фахівців соціономічних професій реалізуються за допомогою створення педагогічних умов, що розглядаються в єдності трьох рівнів зв'язків і відносин: можливостей, закладених в процесі становлення чинної системи вищої освіти; незадіяних потенційно реальних можливостей педагогічного впливу на активізацію соціальної діяльності здобувачів; нових можливостей авторської педагогічної системи розвитку соціальної активності.

Основними педагогічними умовами визначено: мотиваційно-цільові (психолого-педагогічні), процесуально-змістові (дидактичні), організаційно-технологічні (організаційно-педагогічні) та суб'єктно орієнтовані (соціально-педагогічні).

5. Педагогічна система розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається як цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна та відкрита педагогічна конструкція, комплекс каналів прямої і опосередкованої взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти задля реалізації визначених установок на соціальну активність; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших створених у ЗВО умов, що забезпечують позитивні зміни в підготовці здобувачів до соціально значущої діяльності.

На основі застосування принципів системності, зв'язку теорії з соціальною практикою, об'єктивності та інтегративності, використання особистісного, діяльнісного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного, суб'єктного методологічних підходів та послідовності реалізації ідей, принципів, чинників, педагогічних умов, методів і засобів педагогічних впливів здійснено моделювання педагогічної системи розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій,

у якій забезпечено взаємозв'язок: теоретико-методологічного; змістового (знання, компетентності, що передбачені змістом освітньої програми, уміння й соціальний досвід, отримані під час навчальних і позанавчальних практик); організаційно-технологічного (форми, методи, засоби, освітні технології розвитку соціальної активності здобувачів); критеріального і результативного (орієнтовані на кінцевий результат – підвищення рівня розвитку соціальної активності) блоків.

Модель системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі фахової підготовки в ЗВО реалізується на основі вибору і застосування сучасних освітніх технологій (універсальні, під якими розуміємо особистісно орієнтовані, інтерактивні, проектні, тренінгові, проблемного навчання тощо, які є складниками макротехнологій; інформаційно-комунікаційні, соціально-виховні (організація успішної діяльності, колективного творчого виховання (адапована до умов ЗВО) тощо).

Ефективними напрямками імплементації авторської педагогічної системи в практику навчально-виховного процесу ЗВО є модернізація комплексу заходів, соціальних програм, акцій і проектів, розробка та проведення тренінгів, спрямованих на розвиток соціальної активності особистості здобувачів; створення і супровід студентських хабів, діяльність яких сприяє реалізації лідерського потенціалу, підтримці молодіжного підприємництва; організація молодіжного парламенту для сприяння навчанню студентської молоді принципам місцевого самоврядування, підтримки ініціатив молоді щодо розвитку міста та залучення її до прийняття рішень спільно з міською владою; здійснення гейміфікації освітнього процесу; налагодження міжкультурної комунікативної платформи на базі ЗВО, яка буде сприяти розвитку міжкультурної комунікації, міжнародній академічній мобільності здобувачів; створення Центру соціальних ініціатив та волонтерства на базі ЗВО задля розвитку волонтерського руху серед студентської молоді тощо.

6. Схарактеризовано теоретико-методологічні орієнтири подальшого розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: виявлення чинників ефективного освітнього впливу на мотивацію досліджуваного феномена в освітньому середовищі шляхом продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між здобувачами та викладачами; створення в освітньому середовищі ЗВО сприятливої атмосфери для виявлення соціальної активності здобувачів соціономічних професій та активізації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ, вивчення формальних і неформальних характеристик ключових цінностей сучасного здобувача соціономічних професій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов Р. Н. Профессии после солидарности. Микросоциология профессий Э. Эбботта. *Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе* / ред. В. А. Мансуров. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2007. С. 32–53.
2. Авер'янова Г. М. Соціальна типізація особистості як закономірність соціалізації. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; ред. С. Д. Максименко. К.: НЕВТЕС, 2003. 344 с.
3. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства: монографія. К.: ППП, 2005. 307 с.
4. Аверина Е. С., Москалева Л. Ю. Художественное творчество в социализации молодежи: методологические контroversы. *Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы*. Материалы III Международной научно-практической конференции (Барановичи, 30 сентября 2016 г.) / ред. кол.: З. В. Лукашеня (гл. ред.), Н. Г. Дубешко, А. Э. Руднева. Барановичи: Изд-во учреждение образования «Барановичский государственный университет», 2017. С. 8–12.
5. Аверіна К. С. Академічна мобільність здобувачів соціономічних професій в системі професійної підготовки. *Миробудування в освітній та соціальних сферах*: матеріали Всеукраїнської онлайн науково-практичної конференції; за ред. О. Г. Коломієць. Черкаси, 2020. С. 79–84.
6. Аверіна К. С. Аналіз ціннісно-мотиваційних факторів соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 216–228.
7. Аверіна К. С. Впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітній процес сучасного закладу освіти. *Сучасні здоров'язберезувальні*

технології: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 312–320.

8. Аверіна К. С. Гармонізація відносин університет–здобувач засобами позанавчальної соціальної активності фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 14 (43). Серія «Педагогічні науки». К., 2020. С. 10–28.

9. Аверіна К. С. Динаміка та діалектика релігійної активності й соціабельності вірянина. *Діалог між представниками релігійних ідентичностей у культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я*: монографія / авт. кол.; за заг. ред. Л. Ю. Москальової. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 95–122.

10. Аверіна К. С. Концептуалізація моделі діагностики культуротворчого зростання майбутнього педагога в умовах полікультурної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2016. № 1. С. 114–122.

11. Аверіна К. С. Концептуалізація педагогічної системи забезпечення розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій в сучасному ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 77. К.: Вид. дім «Гельветика», 2020. С. 9–13.

12. Аверіна К. С. Культуротворчий розвиток студентської молоді в умовах полікультурного середовища. *Virtus: Scientific Journal*; Editor-in-Chief M.A. Zhurba. 2015. December N 4. P. 69–73.

13. Аверіна К. С. Мотивація як педагогічний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в навчальній і позанавчальній діяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 2. С. 236–247.

14. Аверіна К. С. Неформальні об'єднання як крок до життєвого самовизначення студентської молоді. *Науковий огляд*. Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом». К., 2016. Вип. 1 (22). С. 5–14.
15. Аверіна К. С. Психологічні концепції та підходи до вивчення соціальної активності учнівської молоді. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору*. Тематичний випуск. Вип. 5. Т. IV (55). К.: Гнозис, 2015. С. 6–14.
16. Аверіна К. С. Розвиток соціальної компетентності фахівців соціономічних професій в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Соціально-гуманітарний вісник: збірник наукових праць*. Вип. 34. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 11–14.
17. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки. *Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій»* / за ред. А. А. Коробченко. Мелітополь, 2020. С. 4–6.
18. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів як умова професійної компетентності. Соціально-професійна мобільність в умовах сучасної освіти: матеріали міжнародної конференції (5 грудня 2016 р., м. Київ) / заг. ред. проф. А. О. Ярошенко. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 3–5.
19. Аверіна К. С. Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій: теорія і методологія розвитку: монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 462 с.
20. Аверіна К. С. Соціальна політика: навчальний посібник для фахівців соціономічних професій. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 254 с.

21. Аверіна К. С. Соціальний інтелект як елемент структури інтегральної характеристики фахівців соціономічних професій. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії*. Вип. 30. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. С. 5–6.
22. Аверіна К. С. Соціально-комунікативні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічної професії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 2. С. 59–68.
23. Аверіна К. С. Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів: навчально-методичний посібник. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 201 с.
24. Аверіна К. С. Специфіка професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Вип. (2) 25. Мелітополь, 2020. С. 99–105.
25. Аверіна К. С. Сучасна криза ідентичності: активність особистості чи шлях до сингулярності. *Актуальні проблеми філософії та соціології: науково-практичний журнал*. Вип. 15. Одеса: НУ «Одеська юридична академія», 2017. С. 3–7.
26. Аверіна К. С. Сучасний стан інституалізації міжнародної академічної мобільності. *Конкурентноспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства: збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції (11 жовтня 2019 р., м. Чернігів)*. Чернігів. нац. технолог. ун-т. Чернігів: Видавець Брагинець О. В., 2019. С. 72–74.
27. Аверіна К. С. Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності особистості у контексті гармонізації її культурно-освітнього простору. *Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология: сборник статей*. Вип. 47. Ч. 3. Ялта: РИО ГПА, 2015. С. 3–11.

28. Аверіна К. С. Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: міждисциплінарний дискурс. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 6–15.

29. Аверіна К. С. Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 12 (41). К., 2020. С. 10–29.

30. Аверіна К. С. Фактори структурних видозмін і спрямувань соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: методичні рекомендації для закладів вищої освіти. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 127 с.

31. Аверіна К. С. Фактори формування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 171–182.

32. Аверіна К. С. Формування етнокультурної толерантності студентської молоді в полікультурному світі: до постановки проблеми. *Людина в умовах мінливого соціокультурного простору: духовно-практичний вимір*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3–4 червня 2016 р., м. Мелітополь). Ч. II. Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення / ред.-упоряд. Р. І. Олексенко, М. В. Будько. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 17–20.

33. Аверіна К. С. Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки: збірник наукових статей / упоряд. Л. Л. Макаренко*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. CXLVI (146). С. 5–12.

34. Аверіна К. С., Варіна Г. Б., Тараненко О. В. Основні детермінанти копінг-поведінки майбутніх практичних психологів в стресових ситуаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Вип. 2 (47). 2015. С. 30–36.
35. Аверіна К. С., Троїцька О. М. Social activities of youth: dialogic support in cultural and educational space. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2017. Вип. 6. С. 5–8.
36. Аверіна К. С., Троїцька Т. С., Троїцька О. М. Релігійна етика у філософсько-педагогічному дискурсі: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 101 с.
37. Агаджанян Н. А., Смирнов В. М. Нормальная физиология. М.: Изд-во «Мед. информ. агентство», 2009. 520 с.
38. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.
39. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2006. 613 с.
40. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека; пер. Е. А. Цыпина. 2-е изд. М.: Парадигма; Академический проект, 2013. 253 с.
41. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 43 с.
42. Акімова О. В., Браніцька Т. Р., Галузьяк В. М., Волошина О. В. та ін. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
43. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 3-х т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
44. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 338 с.
45. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 350 с.

46. Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
47. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.07. Луцьк, 2003. 193 с.
48. Андрущенко В. Освіта без насильства. *Вища освіта України*. 2017. № 3. С. 7–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2017_3_4
49. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта в Україні: теоретичний та науково-методичний часопис / гол. ред. В. П. Андрущенко*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 3. С. 5–13.
50. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
51. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. М.: Институт педагогики РАН, 2004. 415 с.
52. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 556 с.
53. Афанасьев В. Г. Человек в системах управления. М.: Знание, 1975. 64 с.
54. Багнюк А. Філософія: навчальний посібник. Рівне: Кременецький педагогічний коледж, 1997. Ч. 1. 280 с.
55. Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса. *Журнал прикладной психологии*. 2002. № 6. С. 12–24.
56. Бакиров В. С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. Харьков: Вища школа, 1988. 152 с.
57. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна*

освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / ред. І. А. Зазюн. К.: Віпол, 2000. С. 134–157.

58. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.

59. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Аспект Пресс, 1995. 225 с.

60. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості. URL: https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1273-socialna_aktivnist_osobistosti_yak_chinnik_suspilnogo_rozvitku

61. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.

62. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навчально-методичний посібник. *Виховання особистості*: у 2-х кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.

63. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ; Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.

64. Бик К. В. Понятие направленности личности: факторы и предпосылки ее формирования в процессе онтогенеза. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1040/1045>

65. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище. *Теорія і практика управління соціальними системами*: щоквартальний науково-практичний журнал. Харків: НТУ «ХП», 2008. № 2. С. 116–123.

66. Бірюк Д. О. Соціальні чинники педагогічної освіти в контексті української вищої школи кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 2 (15). С. 203–208.

67. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 274 с.

68. Блинова О. Є., Завацька Н. Є., Карамушка Л. М., Каширіна Є. В. Соціально-психологічні засади самовизначення особистості в професіях соціономічного типу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1 (45). С. 47–60.
69. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 310 с.
70. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М.: МПА, 1985. 212 с.
71. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
72. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 264 с.
73. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 52–69.
74. Борисюк А. С. Особливості криз професійного становлення майбутнього медичного психолога. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика*: монографія / ред. С. Д. Максименко, С. Б. Кузікова, В. Л. Зливков. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 356–376.
75. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Вид. будинок «Еллада», 2012. 608 с.
76. Боришевський М. Й., Семченко В. А., Бондарчук О. І. та ін. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: науково-методичний посібник. К.: Логос, 2005. 128 с.
77. Борытко Н. М., Мацкайлова О. А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монографія / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 132 с.

78. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
79. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии. *Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматия*; сост. К. В. Сельченко. М.: Харвест, АСТ, 2000. С. 54–71.
80. Бронзино Л. Ю., Осипова Е. Д. Социальная ответственность: трансформация исследовательских подходов в контексте «общества риска». *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. 2014. № 4. С. 76–87.
81. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 301 с.
82. Буркова Л. В. Аксіологічний компонент професійних компетентностей для фахівців соціономічних професій. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 9. С. 5–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2016_9_3 (дата звернення: 08.04.2020)
83. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 68–73.
84. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 542 с.
85. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади: монографія. К.: Київ. славіст. ун-т, 2005. 492 с.
86. Васютинський В. О. Психологічна правда про індивідуалізм і колективізм: монографія. К.: Міленіум, 2016. 137 с.
87. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_3
88. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.

89. Варецька О. В. Співвідношення понять «соціальна компетентність» і «професійна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 39 (92). С. 90–97.
90. Величко О. М., Гуренко О. І., Захарова Н. М. та ін. Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст: монографія / заг. ред. О. І. Гуренко; наук. ред. В. П. Котляр. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 331 с.
91. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. К.: Вища школа, 1985. 175 с.
92. Верховин В. И. Содержание, структура и функции трудового поведения. *СОЦИС*. 1991. № 11. С. 25–36.
93. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека: монография. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
94. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с.
95. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2008. 189 с.
96. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. М.: СГУ, 1999. 36 с.
97. Галян О. І. Вплив рівня ідентифікації майбутнього психолога на ефективність міжособистісного пізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 34–38.
98. Галян О. І. Психологія смисложиттєвих переживань сучасної студентської молоді. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць. 2018. Т. 18. № 8. С. 38–57.

99. Гарькавець С. О. Соціально-нормативний конформізм особистості у психологічному вимірі: монографія. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2010. 343 с.
100. Гендерний розвиток в Україні. Реалії і перспективи / ред. Л. С. Лобанова, Т. . Ніколаєнко. К.: Навчальна книга, 2003. 232 с.
101. Герман Є. О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного здобувача. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць.* 2008. № 1 (22). С. 83-88. URL: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/8759> (дата звернення: 03.03.2020)
102. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
103. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.
104. Глебова Н. І. Інтегративні аспекти соціологічного дослідження соціальної компетентності фахівців. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики.* 2017. Вип. 76. С. 73–81.
105. Глебова Н. І. Професійно-соціальна компетентність майбутніх фахівців водного транспорту (соціологічне дослідження). *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики.* 2018. Вип. 78. С. 73–82.
106. Глебова Н. І. Соціальний дискурс вивчення комунікативно-адаптаційних чинників розвитку особистості. *Наукові праці: науково-методичний журнал.* Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. Вип. 246. Т. 258. Соціологія. С. 43–48.
107. Глебова Н. І. Специфіка соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах сучасного ринку праці: автореф. дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 2019. 40 с.

108. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 479 с.
109. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. К.: Наукова думка, 1988. 143 с.
110. Головенько В. А. Український молодіжний рух у ХХ столітті (історико-політологічний аналіз основних періодів): дис. ... канд. політ. наук. К., 1995. 160 с.
111. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. Вип. 1. С. 67–73.
112. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця, 2008. 278 с.
113. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
114. Гончаренко С. У. Формування наукової картини світу в дорослих: методичний посібник [рукопис]. К.: ШООД НАПН України, 2013.
115. Горноста́й П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности. К.: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
116. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2009. 225 с.
117. Грабовська С., Чолій С. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 171–181.
118. Григорьева М. В., Григорьев А. В. Социально-психологическая адаптация молодежи в зависимости от видов социальной активности. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2012. № 6. С. 234–240.

119. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики: пер. с англ. А. А. Науменко. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. 688 с.
120. Грисюк О. М. Розвиток соціальної активності особистості: теоретичний аспект. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1 (54.1). С. 28–30.
121. Грицюк І. М. Соціальні орієнтації фахівців соціономічних професій: теорія, практика, методи вивчення: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 188 с.
122. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2010. 44 с.
123. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. К.: Знання України, 2002. 580 с.
124. Гуманізація управління навчально-виховним процесом закладів освіти: монографія; уклад. М. В. Елькін, Т. С. Троїцька, М. М. Окса та ін. / ред. В. В. Молодиченко. Вид. 2-е. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. 242 с.
125. Гуменюк О. Є. Я-концепція: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 186 с.
126. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки: монографія. К.: А.П.Н., 2002. 224 с.
127. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные особенности нервной системы. М.: Наука, 1992. 120 с.
128. Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / ред. Л. А. Руденко. К., 2012. 170 с.
129. Дейнеко О. О. Соціально-професійні плани сучасного українського студентства в контексті ризик-стратегій: перспективи емпіричної розвідки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія:*

Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2012. № 993. Вип. 29. С. 168–176.

130. Дем'яненко Н. М. Етапи педагогічної парадигми в історії класичного університету України. *Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Факультет соціології та психології. Інститут журналістики. К.: КПВД «Педагогіка», 2004. Т. V. С. 42–48.

131. Дембицька Н. М. Психологічні особливості політичної соціалізації здобувачів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2004. 20 с.

132. Джеймс У. Воля к вере; пер. с англ. / сост. Л. В. Блинников, А. П. Поляков. М.: Республика, 1997. 431 с.

133. Динамика жизненных планов и ценностных ориентаций студентов в трансформирующемся обществе и структура их мотиваций к учёбе: отчёт о результатах социологического исследования. Одесса: ОНАПТ, 2007. 86 с.

134. Дмитрук Н., Падалка Г., Кіреєв С. та ін. Цінності української молоді: результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді. К.: Міністерство молоді та спорту України, 2016. URL: http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit__doslidjennya_2016.pdf

135. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика: монографія. К.: Либідь, 2001. 334 с.

136. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир. Методологические и теоретические проблемы. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 488 с.

137. Дрига Т. Г. Ассертивность как моральная основа образа действий студенческой молодежи. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов.* Луганск, 2014. URL: <http://jurnal.org/articles/2014/psih13.html>

138. Дроздова М. А. Особливості антисоціальної креативності у вітчизняних студентів. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості:* збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 вересня 2019 р., м. Херсон) / ред. колегія: О. Є. Блинова, Н. І. Тавровецька (відп. за випуск). Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 117–122.

139. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: ЖДПУ, 2003. 193 с.
140. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 2018. 460 с.
141. Дубяга С., Кучина К. Формування соціальної активності майбутніх учителів засобами соціальних проєктів. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1301/1/Дубяга%2C%20Кучина_Тези.pdf
142. Дяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных условиях. Психологический аспект. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 204 с.
143. Елисеєв О. П. Активность и социокультурная эволюция человека: дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. М., 2004. 387 с.
144. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій | автор-уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
145. Енциклопедія Сучасної України: у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба та ін. К.: Координаційне бюро Енциклопедії Сучасної України НАН України, 2003–2020. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43541
146. Єлагін В. П. Гармонізація соціальних відносин суб'єктів соціальної держави на основі модифікації базових інститутів суспільства. *Теорія та практика державного управління*. 2012. Вип. 2. С. 10–18.
147. Єлагін В. П. Про сутність поняття «соціальний капітал» та його роль у процесі розбудови соціальної держави. *Актуальні проблеми державного управління*. 2011. № 1. С. 46–55.
148. Єрескова Т. В. Соціальна природа конфліктогенності сучасного українського соціуму: дихотомія «прогресувати» vs «залишити як є / повернути як було». *Східноукраїнський конфлікт в контексті глобальних трансформацій*: збірник статей. Вип. 2. К.: Український інститут стратегій глобального розвитку і адаптації, 2016. С. 183–193.

149. Єфіменко С. М. Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 103. С. 140–149.
150. Жадан І. В., Овдієнко Л. Н., Дідук І. А., Вольфовська Т. О. та ін. Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування: колективна монографія / за ред. І. В. Жадан. К., 2007. 235 с.
151. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення майбутнього фахівця: монографія. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
152. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: монографія / ред. Г. П. Васянович. Львів: СПОЛОМ, 2008. 464 с.
153. Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) / отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. К.: Наукова думка. 1985. 360 с.
154. Життєві стратегії студентів НАУ: крізь призму соціології. *Віче:* журнал Верховної Ради України. 2009. № 19 (256). С. 21–24. URL: <http://www.viche.info/journal/1671> (дата звернення: 01.03.2019)
155. Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория. *Социальная психология;* ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 372–394.
156. Жорнова О. І. Студент як суб'єкт соціокультурної діяльності: перевизначення завдань педагогічного впливу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики:* збірник наукових праць / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Вип. 17 (27). 2012. С. 92–96.
157. Жорнова О. І. Студенти як суб'єкти соціокультурної діяльності: абрис ідентифікації та формування. *Практична філософія.* 2007. № 2 (24). С. 58–64.
158. Жорнова О. І. Переосмислення повсякденної життєдіяльності: до визначення сформованості суб'єктної активності студентів. *Педагогічні науки*

та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вип. II. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2008. С. 67–75.

159. Жуков В. Управление качеством в системе непрерывного педагогического образования. *Стандарты и качество*. 2002. № 9. С. 25–32.

160. Завацька Л. М. Дослідження проблем студентської молоді як засіб оптимізації впливу соціалізуючих факторів у діяльності студентської соціальної служби. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 1 (14). С. 120–125.

161. Загальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. 2-ге вид., перероб. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.

162. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Изд. 3-е, исправ. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 208 с.

163. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія. К.: КНЕУ, 2010. 348 с.

164. Закордонець Н. Методологічні аспекти вивчення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 85–88. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_3/zakordon.pdf

165. Земцова Е. В. Интегративная (комплексная) оценка сформированности единой социально-профессиональной компетентности. *Вестник университета*. № 8 (34) М.: Государственный университет управления, 2007. С. 77–81.

166. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Наука, 2003. 425 с.

167. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). *Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов*: Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». Кн. 2. М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 10–19.

168. Зінченко А. Г., Саприкіна М. А. Корпоративна соціальна відповідальність 2005–2010: стан та перспективи розвитку. К.: Вид-во «Фарбований лист», 2010. 56 с.

169. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін. К.: Інститут соціології НАН України, 2004. 400 с.

170. Зоська Я. В. Соціокультурні чинники споживання послуг вищої освіти у регіоні: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 2007. 16 с.

171. Зубко А. М., Жорова І. Я., Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В., Кохановська О. В. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 262–281. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562>

172. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 4–11.

173. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.

174. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка. *Естетика і етика педагогічної дії*: збірник наукових праць. Вип. 3. К.; Полтава, 2012. С. 20–37.

175. Иванов А. В., Севалкин И. Ю. Методика формирования социальной активности учащегося. М.: Талант, 2012. 352 с.
176. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 196 с.
177. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб., 2000. 335 с.
178. Ивочкин В.В. Активность молодежи в гражданском обществе. *Гражданское общество: содержание и формы активности молодежи: сборник статей / науч. ред. Г.А. Дзида. М.: Спутник+, 2012. С. 85–91.*
179. Игнацкая О. Особенности изучения компонентов просоциальной направленности личности старшеклассников. *Психологический журнал. 2008. № 4. С. 68–73.*
180. Изард К. Э. Психология эмоций; пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
181. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
182. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. М.: Голос; Социум, 2001. 692 с.
183. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Полис. 1997. № 4 С. 6–32.*
184. Инглхарт Р., Венцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития; пер. с англ. М. Коробочкин. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
185. Ільганаєва В. О. Теоретико-методологічний синтез соціально-комунікаційного знання. *Філософія спілкування: філософія, психологія, комунікація. 2009. № 2. С. 96–101.*

186. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. К.: А.П.Н., 2002. 136 с.

187. Інформаційні технології і засоби навчання: збірник наукових праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атіка, 2005. 272 с.

188. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. 239 с.

189. Кабусь Н. Д. Роль соціальної групи в реалізації стратегії сталого розвитку суспільства. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Вип. 234. Т. 246. Серія: Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2014. С. 124–129.

190. Кавалеров А. І., Довгополук В. О., Кавалеров А. А. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі: монографія. Одеса: Астропринт, 2005. 127 с.

191. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2018. 676 с.

192. Канівець Т. М. Особливості формування психологічної готовності здобувачів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 1. С. 69–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_1_9 (дата звернення: 12.10.2019)

193. Катаев С. Молодёжь как социально-культурная общность в аспекте межпоколенческих отношений. *Теоретические основания культурной политики*. М.: РИК-М, 1993. С. 250–258.

194. Качалова Т. Г. Концептуальні основи проблеми формування соціальної активності студентів (дидактичний аспект). *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. № 34. С. 55–62.

195. Квятковский Д. О. Аксиологические особенности гуманистических идеалов украинской молодежи. *Наука. Религия. Суспільство*. 2009. № 3. С. 235–241.

196. Керівництво з соціальної відповідальності: Міжнародний стандарт ISO/FDIS 26000. URL: [https://aop.nmu.org.ua/ua/metodicki/specialist/org/lzi/zakon/Стандарт %20ISO %2026000.pdf](https://aop.nmu.org.ua/ua/metodicki/specialist/org/lzi/zakon/Стандарт%20ISO%2026000.pdf)

197. Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Виховний простір: сутність і технологія створення. *Постметодика*. 2009. № 2 (86). URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2009_2/kirichenko.pdf (дата звернення: 01.02.2018)

198. Климов Е. А. Как выбирать профессию. 2-е изд., доп. и дораб. М.: Просвещение, 1990. 159 с.

199. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 7–9.

200. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.

201. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 304 с.

202. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 12–18.

203. Клочко В. Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления. *Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность*. Томск: Томский университет, 2002. С. 30–44.

204. Кобильник Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 20 с.

205. Ковалев А. Г. О возможностях «активной» коррекции межличностных отношений. *Семья и формирование личности*. М.: НИИОП, 1981. С. 60–72.
206. Коваленко Н. П. Психология успеха. СПб.: Изд. дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003. 160 с.
207. Коган А. Б. Основы физиологии высшей нервной деятельности. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1988. 368 с.
208. Коган В. З. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1981. 186 с.
209. Козубовська І. В., Смуk О. Т. Розвиток соціальної активності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. Vol. 2. No. 57. P. 45–49.
210. Козубовська І. В., Байбакова О. О., Шпенік З. С. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР–ШАРК», 2017. 210 с.
211. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. 448 с.
212. Козлова Р. П. Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Пермь, 1994. 149 с.
213. Козловський Ю. М., Козловська І. М. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. Вип. 1. С. 305–313.
214. Кондаков И. М. Психологический словарь. М.: «ОЛМА Медиа Групп», «ОЛМА Пресс Образование», 2007. 512 с.
215. Кондрацька Л. А. Педагогіка розкриття особистості: між цивілізаційних розломів. *Виховання духовності особистості у контексті реалізації цілей сталого розвитку України*: збірник наукових праць / ред. О. М. Отич. К.: Вид. дім «Гельветика», 2020. С. 36–42.

216. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 10.01.2021)

217. Корчова О. М. Риторична компетентність як складник професійної підготовки соціальних педагогів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 22. С. 23–28.

218. Косовець В. І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. К., 2009. 23 с.

219. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.

220. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції: в 2 ч. / ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Ч. 1. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 3–8.

221. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. К.: Видавництво Парапан, 2003. 240 с.

222. Кримський С. Б., Павленко Ю. В. Цивілізаційний розвиток людства. К.: Фенікс, 2007. 316 с.

223. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Очерки психологии старшего школьника. М.: Учпедгиз, 1963. 196 с.

224. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты индентификации. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 38–64.

225. Ксенофонтова Е., Пехова Н. Социология компетентности и модель компетенций как области научного и практического интереса. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. 2014. № 1. С. 194–206.

226. Кубанов Р. А. Формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді в умовах культурно-освітнього простору Донбасу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2010. 227 с.

227. Кузікова С. Б., Кузіков Б. О. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 2. С. 106–112.

228. Кузьменко В. В. Професійна діяльність як засіб самовдосконалення особистості. *Наука и образование: сборник трудов VI Международной научной конференции (1–9 мая 2014 г., г. Ницца, Франция).* Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 94–97.

229. Кузьминський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навчальний посібник. К.: Знання, 2006. 311 с.

230. Култаєва М. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту суспільства знань: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: монографія / В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.* К.: Педагогічна думка, 2011. С. 226–249.

231. Курбатов В. И., Альперович В. Д., Кайгородова Л. А., Фурдей С. Г. и др. Социальная работа: учебное пособие / под. общ. ред. проф. В. И. Курбатова. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 480 с.

232. Кутеева В. П. Развитие активности личности будущего специалиста. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1996. 80 с.

233. Кухтова Н. В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. 206 с.

234. Кухтова Н. В., Домарацкая Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы

и методики изучения. Методические рекомендации. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им П. М. Машерова», 2011. 49 с.

235. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 206 с.

236. Лавренко О. В. Соціалізація студентської молоді в культурно-дозвіллевій сфері. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні* / ред. С. Д. Максименко, В. Т. Циба, Ю. Ж. Шайгородський та ін. К.: Український Центр політичного менеджменту. 2003. С. 318–330.

237. Левитов Н. Д. Психотехника и профессиональная пригодность. Проблемы и методы. М.: Мосздравотдел, 1928. 264 с.

238. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.

239. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. 1979. № 3. С. 11–19.

240. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.

241. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.

242. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань здобувачів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 17 с.

243. Ломов А. Н. Формирование социальной активности студентов: учебное пособие. Грозный: Чечено-Ингуш. гос. ун-т им. Л. Н. Толстого, 1982. 114 с.

244. Ломов Б. Ф. Категория деятельности и общения в психологии. *Вопросы философии*. 1997. № 8. С. 37–47.

245. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии; отв. ред. Ю. Забродин. М.: Наука, 1989. 449 с.

246. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ, 2003. 336 с.

247. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. К.: МАУП, 1994. 196 с.

248. Лукьянова М. І., Разіна Н. А., Абдулліна Т. М. та ін. Особистісно-орієнтований урок: конструювання та діагностика. Харків: Веста; Ранок, 2007. 176 с.

249. Мазур Ю. О. Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2008. 213 с.

250. Мазурик О. В., Єрескова Т. В. Соціальна активність сучасного українського соціуму: форми, ресурси, наслідки. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія Соціологія.* 2016. № 3. С. 70–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac_2016_3_8 (дата звернення: 16.12.2019)

251. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб.: Питер, 2005. 794 с.

252. Максименко С. Д. Генеза розвитку особистості: наукова монографія. К.: КММ, 2006. 255 с.

253. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

254. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы; пер. с англ. М.: Смысл, 1999. 425 с.

255. Матвієнко О. В., Цвенгер Ю. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.

256. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина»: психологічний аспект. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та*

комп'ютерних технологій в Україні: збірник тез за матеріалами VIII науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників (26–31 березня 2012 р., м. Львів). Львів: Вид. відділ ННППТ НУ «Львівська політехніка». 2012. С. 240–243.

257. Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата звернення: 01.09.2020)

258. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600 (зі змінами). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/metodichni-rekomendaciyi-vo> (дата звернення: 01.09.2020)

259. Мешко Г. М. Курс «Вступ до педагогічної професії» в системі підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 21. С. 80–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_21_14

260. Мешко О. І. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару, 28–29 листопада 2006 р. Тернопіль: ТНПУ, 2006. С. 21–25.*

261. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 42 с.

262. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. М.: ООО «Мирея и КО», 2005. 165 с.

263. Мистецтво розвитку особистості: монографія / ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.

264. Міщенко О. О. Соціально-психологічні детермінанти економічної культури студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.05. К., 2011. 19 с.

265. Моїсеєва Н. І. Соціально-комунікаційна діяльність як історико-суспільна практика: монографія. Харків: ХНТУСГ, 2015. 392 с.
266. Моїсеєва Н. І., Губар А. Особливості філософії спілкування сучасної студентської молоді. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (7–8 квітня 2013 р., м. Харків). Харків: ХНАМГ, 2013. С. 56–57.
267. Молодь України – 2018: результати репрезентативного соціологічного дослідження. К.: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня “Офіційний вісник Президента України”», 2018. 72 с.
268. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / ред. Е. М. Лібанова. К.: Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. 248 с.
269. Мордкович В. Г., Посмыкалов В. В. Социальная активность как качество общественного человека. *Социальная активность городского населения*. М.: ИСИ АН СССР, 1984. С. 4–31.
270. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе; пер. с англ. А. Боковикова / под ред. Р. Золотовицкого. М.: Академический проект, 2004. 315 с.
271. Морова Н. С., Грунина С. О. Формирование социальной активности студентов в воспитательной системы педагогического вуза: монография. Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2007. 103 с.
272. Морщакова О. С. Соціальні цінності і ціннісно-сміслові наповнення процесу соціалізації. *Вітакультурний млин*. 2011. Модуль 13. С. 38–43.
273. Москаленко В. В. Культура и деятельность как факторы социализации: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.02. К., 1988. 35 с.
274. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. К.: Фенікс, 2013. 540 с.

275. Москалюк О. І. Професійна спрямованість як визначальна характеристика творчого опанування професією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2004. № 6. С. 189–194.

276. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

277. Мунье Э. Персонализм. *Французская философия и эстетика XX века*. Вып. 1. М.: Искусство, 1995. С. 105–214.

278. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985. 105 с.

279. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія; заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віroveць А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

280. Нафікова Л. А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2009. 19 с.

281. Національний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003: 2010ДК 003:2010. URL: <http://www.dk003.com> (дата звернення: 01.09.2020)

282. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) / за заг. ред. В. Г. Кременя. К.: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

283. Недашківська М. Соціальність – об'єктивний зміст самореалізації особистості. *Філософська і соціологічна думка*. 1993. № 7–8. С. 130–146.

284. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 20 с.

285. Немов Р. С. Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 93–101.
286. Нечитайло И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность?: монография. Харьков: НУА, 2015. 552 с.
287. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти: автореф. дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.04. К., 2017. 39 с.
288. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Смолюк І. О. Педагогічна технологія: підручник. К.: Четверта хвиля, 2003. 164 с.
289. Нова українська школа: порадник для вчителя / заг. ред. Н. М. Бібік. К.: Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
290. Новая философская энциклопедия: в 4 т.; ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов и др. М.: Мысль, 2010. Т. 1. 744 с.
291. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 6. С. 3–7.
292. Огієнко О. Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект. URL: www.lib.iitta.gov.ua/.../ОГІЄНКО_Інтердисциплінарність.pdf (дата звернення: 01.02.2018)
293. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. К.: Знання України, 2003. 450 с.
294. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
295. Осваиваем социальные компетентности / под. ред. И. А. Зимней. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 529 с.

296. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
297. Панькевич О. О. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціальної сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 283 с.
298. Парсонс Т. О структуре социального действия; пер. с англ. И. Бакштейн и др. / ред. В. Ф. Чесноков, С. А. Белановский. 2-е изд. М.: Академический проект, 2002. 878 с.
299. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2004. 336 с.
300. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Изд-во Дрофа; Большая Российская Энциклопедия, 2008. 528 с.
301. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, С. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
302. Переглянута Європейська Хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті. Конгрес місцевих та регіональних рад Ради Європи, Травень, 2003.
303. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью. *Вопросы философии*. 1982. № 3. С. 44–54.
304. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.
305. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
306. Пилипенко В., Гончарук О. Вища освіта в Україні: інноваційний вимір. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*. Вип. 1 (15). К.: Інститут соціології НАН України, 2014. С. 472–485.

307. Пилипенко В. Е., Вишняк А. И., Донченко Е. А. Молодежь Украины. Ожидания, ориентации, поведение. К.: Наукова думка, 1993. 159 с.

308. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Вид. дім «Слово», 2004. 616 с.

309. Плавущька О. П. Педагогічні умови розвитку духовних цінностей студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2010. 20 с.

310. Побережна Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя здобувачів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2007. № 3. Ч. 1. С. 99–101.

311. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Курск, 1999. 390 с.

312. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 454 с.

313. Поліщук В. А. Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників у контексті глобалізаційних процесів. *Professional education: methodology, theory and technologies.* 2018. Vol. 8. P. 182–196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/profe_2018_8_14

314. Порядок денний ООН з питань молоді. Надання повноважень молоді в справі розвитку та підтримки миру на Землі. URL: www.un.org/esa/socdev/unyin/agenda.htm

315. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 20 с.

316. Поселецька К. А. Професійна самореалізація студентської молоді як педагогічна проблема. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,*

проблеми: збірник наукових праць. Вип. 35. К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. С. 392–396.

317. Предборська І. Філософські абриси сучасної освіти. Суми: Університетська книга, 2006. 225 с.

318. Пригожин А. И. Нововведения: Стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М.: Политиздат, 1989. 271 с.

319. Пришляк О. Ю. Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях й об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. 2014. Вип. 32. С. 159–161.

320. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556 VII URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>

321. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011- %D0 %BF#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text)

322. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>

323. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456. URL: <http://osvita.ua/>

324. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 565. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64410/

325. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423/
326. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01.2019)
327. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
328. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/.../mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvit> (дата звернення: 15.01.2019)
329. Прозоров М. С. Проблеми соціалізації молоді. К.: Наукова думка, 1998. 156 с.
330. Пролеєв С. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*. 2014. № 1. С. 7–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2014_1_3 (дата звернення: 15.10.2019)
331. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / ред. В.А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
332. Психологический словарь / общ. науч. ред. П.С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп; ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
333. Психология. Словарь / общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Политиздат, 1994. 494 с.
334. Пташник-Середюк О. І. Студентство як соціокультурна група. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science*. 2014. II (3). Issue 18. P. 110–113.
335. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

336. Радул В. В. Соціальна активність та самореалізація – фактори соціалізації особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Вип. 14. Кн. I. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. С. 407–420.

337. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія. К.: Вища школа, 1997. 269 с.

338. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 1998. 36 с.

339. Радчук Г. К. Суб'єктна позиція здобувача як чинник попередження кризи професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика*: монографія / ред. С. Д. Максименко, С. Б. Кузікова, В. Л. Зливков. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 336–355.

340. Радчук Г. К. Концепція культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості студентів. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика*: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 425–450.

341. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1981. № 1. С. 14–22.

342. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: збірник наукових праць. Харків, 2012. № 36. С. 240–245.

343. Рижанова А. О. Соціальність. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / заг. ред. проф. І. Д. Зверева. 2-е вид. К.; Сімферополь: Універсум, 2013. С. 98–101.

344. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека; пер. с англ. М.: Прогресс, 1994. 480 с.

345. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 45 с.
346. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд; уклад.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В. та ін. / заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. К.: ДП «НВЦ “Пріоритети”», 2015. 84 с.
347. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник. 3-є вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
348. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: БРЭ, 1999. 1160 с.
349. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
350. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
351. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. К.: Наукова думка, 1976. 152 с.
352. Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*. К.: Інститут соціології НАН України, 2017. С. 264–274.
353. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія. К.: КНЕУ, 2005. 212 с.
354. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія. Івано-Франківськ, 2001. 202 с.
355. Самоопределение личности студента как будущего специалиста / ред. проф. В. М. Чугуенко, проф. Г. В. Ангелов. К.; Одесса: СМІЛ, 2006. 340 с.

356. Свід О., Сокурянська Л. Динаміка ціннісних орієнтацій українських здобувачів часів незалежності: назад до «матеріалізму?» *Український соціологічний журнал*. 2017. № 1–2. С.135–139. URL: <http://sg-sofia.com.ua/dinamika-zinnisnih-orientazij-ukr-studentov-chasiv-nezaleznosti>
357. Сегеда Н. А. Теоретичні засади вдосконалення технології професійної підготовки управлінця-освітянина. *Управління школою: науково-методичний журнал*. 2006. № 10/12. С. 17–20.
358. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
359. Семенюк О. Какие компетенции будут востребованы на рынке труда. *Хвиля*. 17.04.2017. URL: <http://hvylya.net/news/digest/kakie-kompetentsii-budut-vostrebovani-na-rynke-truda.html>
360. Сергієнко О. О. Соціалізаційний простір сучасного ліцею як чинник формування пізнавальної культури старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2014. 20 с.
361. Сергійчук О., Сембрат А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/48/6.pdf
362. Сила Т. І. Соціально-психологічні особливості професійної інтеракції у соціальній роботі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2007. 20 с.
363. Силкін О. О. Зміст терміну «професійно значущі якості особистості» і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецький національний технічний університет. Донецьк, 2011. Вип. 9 (191). С. 43–52.
364. Сингаївська І. В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 2. С. 86–93.
365. Синягин Ю. В. Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация. М.: РАГС, 2004 с.

366. Скільки українців змінили професію після закінчення вишу: результати опитування Дослідницького центру Міжнародного кадрового порталу hh.ua у липні 2016 р. URL: <http://expres.ua/news/2016/08/29/200018-skilky-ukrayinciv-zminyly-profesiyu-zakinchennya-vyshu>

367. СклярOVA Т. В. Соціокультурна середa вищого образования: автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Саратов, 1998. 17 с.

368. Скотна Н. Самоідентичність: проблема суб'єктності та індивідуальності. *Молодь і ринок*. 2016. № 1 (132). С. 8–13.

369. СкрЯбіна Т. О. Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Луганськ, 2010. 227 с.

370. СлАстенин В. А. Формирование социально активной личности учителя: общая концепция исследования. *Формирование социально активной личности учителя*: межвузовский сборник научных трудов / под ред. В. А. СлАстенина. М.: МГПИ, 1986. С. 3–21.

371. Слободянюк А. В., Чумаченко О. В. Сучасна освіта очима студентства (за результатами дослідження). *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (4–5 грудня 2015 р., м. Дніпропетровськ). Ч. II / наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. С. 89–90.

372. СлОзанська Г. І. Доступ до соціальних послуг в умовах децентралізації. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (29–30 листопада 2016 р., м. Тернопіль). Тернопіль: Вектор, 2016. С. 150–158.

373. Слюсаренко Н. В. Проблеми спілкування та комунікацій учасників освітнього процесу в контексті ідей В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Вип. 171. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький: КОД, 2018. С. 148–152.

374. Смолінська О. Є. Культуровідповідність як провідний принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 1. С. 26–36.

375. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2015. 598 с.

376. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: монографія / наук. ред. проф. Г. П. Васяновича. Суми: Університетська книга, 2014. 366 с.

377. Современный словарь по педагогике; сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

378. Соколов Э. В. Культура и личность. Л.: Наука (Ленинградское отделение), 1972. 226 с.

379. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика. М.: Академия, 2002. 368 с.

380. Сокурская Л. Г. Социальная субъектность как социологическое понятие и социальный феномен. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: збірник наукових праць. Харків: Вид. центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2001. С. 36–41.

381. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2006. 576 с.

382. Сокурская Л. Г. Ценностная значимость образования как фактор его модернизации. Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины: коллективная монография; В. С. Бакиров, Л. М. Хижняк, Л. Г. Сокурская и др. / ред. В. С. Бакиров. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. 423 с.

383. Сокурянська Л. Г., Дейнеко О. О. Ризики професійної самореалізації випускників вишів: чинники актуалізації та стратегії мінімізації. *Український соціум*. 2013. № 4. С. 26–38.

384. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у здобувачів у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2008. 268 с.

385. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків: Веста; Ранок, 2002. 128 с.

386. Сохань Л. В., Ануфриева Р. А., Головаха Е. И., Тихонович В. А. и др. Стиль жизни личности: теоретические и методологические проблемы. К.: Наукова думка, 1982. 372 с.

387. Социальная психология личности; отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1979. 344 с.

388. Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины: коллективная монография; В. С. Бакиров, Л. М. Хижняк, Л. Г. Сокурянская и др.; ред. В. С. Бакиров. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. 423 с.

389. Соціально-психологічні засади самовизначення особистості в професіях соціономічного типу / О. Є. Блинова, Н. Є. Завацька, Л. М. Карамушка, Є. В. Каширіна. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 47–60.

390. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. К.: Кондор, 2006. 372 с.

391. Студент и общество (Социологическое исследование); ред. В. Н. Соколов. Одесса: ИСЦ, 1998. 131 с.

392. Студенти – образ майбутнього: міжнародне соціологічне дослідження Інституту Горшеніна (жовтень 2010 – березень 2011 рр.). URL: <http://institute.gorshenin.ua/> (дата звернення: 15.03.2019)

393. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек». URL: <http://www.naukashop.com/mod/shop/productID/26232/>

394. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 57 с.

395. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. К.: А.П.Н., 2003. С. 16–25.

396. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Івано-Франківськ, 1996. 23 с.

397. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография. К.: Просвіта, 1996. 404 с.

398. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 192 с.

399. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. Изд. 10-е. СПб.: Питер, 2004. 767 с.

400. Терентьева І. О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток: навчально-методичний посібник. Черкаси, 2005. 191 с.

401. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції Нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 7–16.

402. Тимощук І. В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, 2004. 236 с.

403. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.

404. Требін М. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. та ін. Соціологія: підручник. Харків: Право, 2010. 224 с.
405. Требін М. П., Чернишова Т. О. Транскультурація як шлях до єдності через розмаїття сучасного суспільства. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: збірник наукових праць. Вип. 20. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 15–20.
406. Троїцька Т. С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога: монографія. Мелітополь: МДПУ; Сімферополь: Таврія, 2006. 268 с.
407. Тюмасева З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. 322 с.
408. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 520 с.
409. Условия и факторы развития сплочённости групп. URL: <http://www.zi-kozlov.ru/collections/vestnik4-2006.doc>
410. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 21–29.
411. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития. *Образование и наука*. 2008. № 3 (51). С. 3–11.
412. Философский словарь. URL: <http://www.philosophydic.ru> (дата звернення: 10.06.2020)
413. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. Изд. 7-е, перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
414. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів; авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова та ін. К.: Педагогічна думка, 2011. 320 с.

415. Формирование деловых и личностных качеств специалиста в процессе обучения и воспитания. Выпускник начала XXI века: материалы социологического исследования. Одесса: ОГАПТ, 2002. 37 с.
416. Франк С. Л. Духовные основы общества: вступление в социальную философию. М.: Республика, 1992. 512 с.
417. Франкл В. Психотерапия на практике; пер. с нем. Н. Паньков, В. Певчев. СПб.: Ювента, 1999. 256 с.
418. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности; пер. с нем. СПб.: Изд-во «Б.С.К.», 1997. 104 с.
419. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
420. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформації в системі ціннісних орієнтацій молоді. *Молода нація*. 1997. № 7. С. 15–18.
421. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с англ.; ред., автор послесл. В. И. Добренев. 2-е изд., доп. М.: Прогресс, 1990. 330 с.
422. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
423. Фурманов И. А. Социально-психологические проблемы поведения: курс лекций. Минск: Изд-во БГУ, 2001. 88 с.
424. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие; пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Наука, 2000. 377 с.
425. Хайкин В. Л. Активность (характеристика и развитие). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 448 с.
426. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я». *Общение и развитие психики*. М.: Наука, 1986. С. 31–46.
427. Харланова Е. М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 2014. 380 с.

428. Хаузер М. Мораль и разум. Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла; пер. с англ. Т. М. Марютиной. М.: Дрофа, 2008. 639 с.
429. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность; пер. с нем. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с:
430. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. *Вопросы философии*. 1999. № 10. С. 112–123.
431. Хижняк О. В. Колективна дія в оптиці соціології. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 340 с.
432. Хижняк О. В. Колективні дії в умовах трансформації соціальних практик: автореф. дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.01. Запоріжжя, 2018. 40 с.
433. Холод О. М. Структура і види соціальних комунікацій. *Соціальні комунікації*. 2010. № 3. С. 32–36.
434. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление; пер. с англ. Е. И. Замфир / под ред М. М. Решетникова. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. 316 с.
435. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кірєєв та ін. К., 2016. 137 с.
436. Цюра С.Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19. Т. 1. С. 51–64.
437. Чепка О. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. URL: <http://www.twirpx.com/file/702770/>
438. Чолій С. М. Мотиваційно-ціннісний аспект соціальної активності молоді. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць ККПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2010. Вип. 10. С. 809–822.

439. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
440. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2003. 229 с.
441. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед наук. 13.00.08. Челябинск, 2011. 18 с.
442. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 133 с.
443. Шамионов Р. М. Психология социального поведения личности: учебное пособие. Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. 186 с.
444. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 384 с.
445. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 480 с.
446. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі. *Соціальні виміри суспільства*: збірник наукових праць. К.: Інститут соціології НАН України, 2008. Вип. 11. С. 352–362. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28811/31-Shahray.pdf?sequence=1>
447. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm
448. Швалб Ю. М. Психологічна структура складних життєвих обставин. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика*: монографія / ред. С. Д. Максименко,

С. Б. Кузікова, В. Л. Зливков. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.

449. Шварц Ш., Бутенко Т. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. *Психология: журнал Высшей школы экономики* / ред. Т. Н. Ушакова. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.

450. Шинкарук В. І. Активність. *Філософський енциклопедичний словник*. К.: Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України; Абрис, 2002. С. 15.

451. Широкалова Г. С. Социальная активность: интерпретация понятия и проблемы социологического измерения (теоретико-методологические аспекты): дисс. ... канд. филос. наук. М., 1984. 198 с.

452. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 233 с.

453. Шпак М. М. Емоційна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності майбутніх вчителів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Педагогіка. Психологія. Філософія*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2012. Додаток 1 до Вип. 27. Т. V (38). С. 528–535.

454. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць / за наук. ред. І. С. Булах*. Вип. 10 (55). 2020. С. 125–134.

455. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць* 2018. Вип. 39. С. 380–399. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

456. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю: монографія. Вінниця: Вид-во друкарня «Діло»; СПД Данилюк В. Г., 2007. 565 с.

457. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного анализа. *Избранные труды*. М.: Школа культурной политики, 1995. С. 155–196.

458. Щербина-Яковлева О. Ю., Світайло Н. Д., Ключко М. О., Щербина А. М. Менеджмент соціокультурної діяльності як напрям наукового та технологічного знання: підручник. Ч. 1. Дидактика, логіка, методологія / наук. ред. О. Ю. Щербина-Яковлева: депонований рукопис. Суми: Репозитарій СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 207 с.

459. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: УАДО; ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. 294 с.

460. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; пер. с англ. 2-е изд. М.: Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006. 352 с.

461. Яковлева Н. В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 160 с.

462. Якуба Е. А., Правоторов В. А., Ковалева И. Д. и др. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования: (социологический анализ) / ред. Е. А. Якубы. Харьков: Вища школа, 1983. 216 с.

463. Янкін В. Соціальна активність як показник успішної соціалізації особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2014. Вип. 2. С. 108–110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknup_2014_2_35 (дата звернення: 23.04.2020)

464. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія. Тернопіль: Підручники та посібники, 2008. 320 с.
465. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2009. 527 с.
466. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. М., 2000. 48 с.
467. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.
468. Ясвин В. А. О бразовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смигал, 2001. 365 с.
469. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник для самостійної роботи здобувача. К.: Вид. центр «Академія», 2011. 304 с.
470. A guide for organizations seeking to involve young people on boards and committees. Government of South Australia Office for Youth, 2003. P. 15.
471. Advocacy kit, Advocates for Youth. Washington D. C. DOI: <https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/storage//advfy/documents/advocacykit.pdf>
472. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development (Rio de Janeiro, Brazil, June 3–14, 1992). 351 p. DOI: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
473. Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. No. 50. P. 179–211.
474. Andrushko Ya., Stetsenko I., Averina K., Aliksienko T., Marchak T., Dorofey S. Emotional Intelligence of Employees of Risky Professions: Theoretical

and Empirical Discourse of the Research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2020. 11(4). P. 72–88.

475. Averina K. S. Capabilities And Resources Of Multicultural Education. *Social Educational Project of Improving Knoledge in Economics: Journal L`Association 1901 SEPIKE*. 2016. Edition 15. P. 9–13.

476. Averina K. S. Research of a Socionomy Specialist's Social Activity in The System of Modern Humanitarian Knowledge. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Czech Republic, 2020. Vol. 10. Issue 01. P. 18–24.

477. Averina K. Prosociality as a personality component of socionomy specialists' professional activity. *Social Educational Project of Improving Knoledge in Economics: Journal L`Association 1901 SEPIKE: Edition 27*. 2020. P. 4–11.

478. Averina K., Varina H. Transformational Processes in Modern Higher Education and Their Impact on the Development of Social Activity of Higher Education Applicants. *Education in the Post-Coronavirus World: the Place of information and Innovative Technologies / Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts*. Katowice School of Technology. Monograph 41, 2020. P. 119–127.

479. Averina K. Social activity of future socionomy specialists: factor analysis of extracurricular activity. *Zeszyty Naukowe Wyzszej Szoly Technicznej w Katowicach*. Nr. 12, 2020. P. 163–172.

480. Averina K., Varina H. Some peculiarities of using coaching technologies in the process of forming the positive I-conception of the future practical psychologist. *Actual questions and problems of development of social sciences*. International Scientific Practical Conference. June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. P. 84–87.

481. Bakhmat N., Ridei N, Liubarets V., Ivashchenko V., Petrovska O. Averina K. Evaluation of the Peculiarities of the Implementation of the Impulse Stimulus of Students in the Process of Educational Activity. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. 11(11). P. 1037–1041.

482. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. 84 (2). P. 191–215.
483. Berkman L. F., Glass T., Brissette I., Seeman T. E. From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*. 2000. No. 51. P. 843–857.
484. Borjas G. Ethnic capital and intergenerational mobility. *Quarterly Journal of Economics*. 1992. No. 107. P. 123–50.
485. Boukobza E. Keys to participation. A practitioners' guide. Council of Europe, 1998. 112 p.
486. Buyak B., Tsidylo I., Kozibroda S., Repskyi V. Ontological Model of Representation of University Resources. 3d International Workshop on Professional Retraining and Life-Long Learning, using ICT: Person-oriented Approach (3L-Person 2019). Kherson. DOI: <http://icteri.org/icteri-2019/workshops-calls-for-papers/cosine-2019>
487. Cattell R. B. Personality and motivation: structure and measurement. New York, 1971. 121 p.
488. Cattell V. Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital'. *Social Science and Medicine*. 2001. No. 52 (10). P. 1501–1516.
489. Cornwall A. Locating citizen participation. *IDS Bulletin*. 2002. Vol. 33. No 2. P. 49–58.
490. Cropley D. H., Cropley A. J., Kaufman J. C., Runco M. (ed.). The dark side of creativity. New York: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
491. Curtis S., Lawson K. Gender, ethnicity and self-reported health: the case of African-Caribbean populations in London. *Social Science & Medicine*. 2000. No. 50. P. 365–85.
492. Dalrymple J., Boylan J. Effective Advocacy in Social Work. SAGE Publications Ltd, 2013. 208 p.
493. Discussing global issues: what is participation? United Kingdom, UNICEF, 2004.

494. Doorley J. Synthesis report on the work of the Council of Europe's Directorate of Youth and Sport in the field of youth participation and democratic citizenship between 2003 and 2005 and an analysis of current trends in youth participation and recommendations for future action. CDEJ. 4. Strasbourg, 2006.

495. DuBois D. L., Felner R. D. The quadripartite model of social competence. M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, A. Freeman (ed.). *Cognitive therapy with children and adolescents*. New York: Guilford, 1996. P. 124–152.

496. Eisenberg N., Lennon R., Roth K. Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*. 1983. 19. P. 846–855.

497. Epstein S. Economic Development and Social Change in South India. Manchester: Manchester University Press, 1962.

498. Fedorenko O., Pletenytska L., Averina K., Honcharuk V., Danilevich L. The Algorithm for Applying the Rating System of Evaluation as an Effective Method of Influencing the Activation of Cognitive Activity of Students. *Journal of Critical Reviews*. Vol. 7. Issue 13. 2020. P. 106–108.

499. Final draft of the Rome Ministerial Communique. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/11/19/BFUG_compressed.pdf

500. Future Work Skills 2020: Institute for the Future. DOI: https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

501. Glebova N. Social competency of the professional groups of water transport experts: constitutionalization of a sociological research: Sociological discourse. *European political and law discourse*. Praha: Berostav Družstvo, 2018. Vol. 5. Issue 2. P. 239–251.

502. Golombek S. (ed.). What works in youth participation: case studies from around the world. International Youth Foundation, 2002. 76 p.

503. Griffin C. Challenging assumptions about youth political participation: critical insights from Great Britain. *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*; Forbrig J. (ed.). Council of Europe, 2005. P. 152.

504. Halasz G., Michel A. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*. 2011. Vol. 46. Issue 3. P. 289–306.

505. Halyna Radchuk, Zoryana Adamska, Mariya Oliynyk. Features of Authenticity Development in Future Psychologists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11. No. 3. P. 213–223.

506. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent creativity Behavior Scale. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. DOI: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00682/full>

507. Hart R. A. Children's participation from tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*. No. 4. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992. 44 p.

508. Hinsch R., Pfungsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durch- führung, Materialien. Weinheim: Beltz, 2007. 340 s.

509. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *A Secondary Education for Europe: Council for Cultural Cooperation(CDCC): Report of the Symposium* (Berne (Switzezland), 27–30 March, 1996). Strasbourg, 1997. 72 p.

510. Idler E.L., Benyami Y. Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies. *Journal of Health and Social Behaviour*. 1997. No. 39. P. 21–37.

511. Jans M., De Backer K. Youth and social participation. *Elements for a practical theory*. Brussels: Flemish Youth Council JeP!, 2002. P. 2.

512. Jordan P. J., Murray J. P., Lawrence S. A. The application of emotional intelligence in industrial and organizational psychology. *Assessing Emotional Intelligence: Theory, research, and applications*; eds. C. Stough, D.H. Saklofske, J.D.A. Parker. New York, NJ: Springer, 2009. P. 171–190.

513. Kanning U. P. Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen в Selbstund Fremdbild (ISK360). Göttingen: Hogrefe, 2014. S. 318–325.

514. Kanning U. P. Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschriftfür Psychologie*. 2002. 210 (4). S. 154–163.

515. Kanning U. P., Bergmann N., Eble V., Gärtner S. Bedeutung sozialer Kompetenzen des Servicepersonals für die Kundenzufriedenheit in drei verschiedenen Branchen. *Wirtschaftspsychologie*. 2009. 11. S. 52–58.

516. Kanning U. P., Böttcher W., Herrmann C. Measuring social competencies in the teaching profession – development of a self-assessment procedure. *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung Online*. 2012. Vol. 4. No. 1. P. 140–154.

517. Kanning U.P., Herrmann C., Böttcher W. Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL). Göttingen: Hogrefe, 2011.

518. Karaman O., Kurylo V., Savchenko S. Aberrational Socialization as a New Type of Socialization of an Individual in Modern Information Society. *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11. Issue 1. P. 225–237.

519. Karaman O. and other. Diagnosis of the quality indicators of learning process as the basis for designing the technology of critical thinking formation of future teachers of primary school. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientifical and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Vol. V / Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova. Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson: Posvit, 2019. P. 105–111.

520. Kenneth N., Heiko G. Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations: Discussion Paper SP IV 2008–201.

521. Kirby P., Bryson S. Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decisionmaking. London. Carnegie Young People Initiative, 2002. 79 p.

522. Kunter M., Klusmann U. Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*. 2010. 38 (1). S. 68–86.

523. Kurtz T. Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 7–25.

524. Laugefeld M. Der Ansatzpunkt der Systematischen Pädagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Ehrenwith, 1966. Bd. 1. S. 101.

525. Lauritzen P. Keynote speech on participation presented at the Training Course on the development and implementation of participation projects at local and regional level. Strasbourg: the European Youth Centre, June 2006. 88 p.

526. Li Y., Savage M., Pickles A. Social capital and social exclusion in England and Wales, 1972-1999. *British Journal of Sociology*. 2003. No. 54 (4). P. 497–526.

527. Mainemelis C. Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*. 2010. Vol. 35. P. 558–578.

528. Marx M., Finger W., Mahler H. (ed.). Youth participation guide: assessment, planning, and implementation. Family Health International, 2005. 234 p.

529. Matsumoto D. Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006. 37 (4). P. 421–437.

530. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. No. 1. P. 1–14.

531. McGachie C., Smith K. Youth participation case studies. New Zealand: Ministry of Youth Affairs, 2003. 68 p.

532. McKenzie K., Whitley R., Weich S. Social capital and mental health. *British Journal of Psychiatry*. 2002. № 181. P. 280–283.

533. Mischel W. Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. *Handbook of personality: Theory and research*; L. A. Pervin (ed.). New York: Guilford Press, 1990. P. 111–134.

534. Mischel W., Shoda Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*. 1995. 102 (2). P. 246–86.

535. Oleksiuk N. The role of Sociocultural Activity in the socialization process of personality. *Problems of development modern science: theory and practice*: Collection of scientific articles. EDEX, Madrid, España, 2016. P. 318–321.
536. Palombara G. La Ideologia e di teoria scientifica. Roma – New York, 1997. 395 p.
537. People & participation. How to put citizens at the heart of decision-making. Involve, 2005. 61 p.
538. Pfadenhauer M. Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 149–172.
539. Platt L. Social Participation: How does it vary with illness, caring and ethnic group? *ISER Working Paper*. Institute for Social and Economic Research, University of Essex, Wivenhoe Park. 2006-18. 33 p.
540. Raven J. Competence in modern society. Its identification, development and release. Oxford: Oxford Psychologist's Press, 1984. 251 p.
541. Reschke K. Soziale Kompetenz entwickeln – Ressourcen entdecken helfen. Interventive Forschung auf der Basis des Kompetenzmodells von Vorweg & Schru,der. J. Margraf, K. Rudolf (Hrsg.) *Training sozialer Kompetenz*. Baltmannsweiler: Ruttger-Schneider, 1995. S. 205–228.
542. Riggio R.E. Emotional intelligence and interpersonal competencies. *Self-management and leadership development*; eds. M.G. Rithstein, R.J. Burke. Northampton: MA – Edward Elgar Publishing, 2010. P. 160–182.
543. Ruston D. Volunteers, Helpers and Socialisers: Social capital and time use. London: Office for National Statistics, 2003. DOI: <http://www.statistics.gov.uk/CCI/article.asp?ID=319>
544. Schmidt J. U. Psychologische Meflverfahren fbr soziale Kompetenzen. B. Seyfried (Hrsg.). *Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fu,rdern und zu beurteilen? Berichte zur Beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. Bd. 179. S. 117–135.

545. Schuller T., Baron S., Field J. Social capital: a review and critique. *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 1–38.

546. Schwartz S.H., Bilsky W. Towards a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 53. No. 3. P. 550–562.

547. Sokuryanska L. Educational reform in Ukraine: the risks of irresponsibility actualization. *Studia nad wiedza*. T. VI. Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialnosci; redakcja M. Zemlo, A. Jablonski, J. Szymczyk. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014. P. 379–388.

548. Thornton S. Club cultures: music, media and subcultural capital. Cambridge: Polity Press, 1995. 206 p.

549. Topuzov O. M., Shamne A. V., Malykhin O. V., Aristova N. O., Opaliuk T. L. Adaptation Peculiarities of the First-Year Students to University Life: Study on Stress Resistance. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. Issue 2. P. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/265>

550. Van Deth J. (ed.). Private Groups and Public Life. Social Participation, Voluntary Associations, and Political Involvement in Representative Democracies. London: Routledge, 1997. 264 p.

551. Warner W. K. Problems of participation. *Journal of cooperative extension*. 1965. № 4. P. 219–228.

552. Whelan C. T. The role of social support in mediating the psychological consequences of economic stress. *Sociology of Health and Illness*. 1993. No. 15 (1). P. 86–101.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Монографії та посібники

1. Аверіна К. С. Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій: теорія і методологія розвитку: монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 462 с.
2. Аверіна К. С. Динаміка та діалектика релігійної активності й соціабельності вірянина. *Діалог між представниками релігійних ідентичностей у культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я*: монографія / авт. кол.; за заг. ред. Л. Ю. Москальової. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 95–122.
3. Averina K., Varina H. Transformational Processes in Modern Higher Education and Their Impact on the Development of Social Activity of Higher Education Applicants. *Education in the Post-Coronavirus World: the Place of information and Innovative Technologies / Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts*. Katowice School of Technology. Monograph 41, 2020. P. 119–127.
4. Аверіна К. С. Фактори структурних видозмін і спрямувань соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: методичні рекомендації для закладів вищої освіти. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 127 с.

Публікації в наукових виданнях, які індексуються в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science

5. Averina K. Research of a Socionomy Specialist's Social Activity in The System of Modern Humanitarian Knowledge. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Czech Republic, 2020. Vol. 10. Issue 01. P. 18–24.

6. Аверіна К. С. Троїцька О. М. Social activities of youth: dialogic support in cultural and educational space. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*. 2017. Вип. 6. С. 5–8.

7. Andrushko Ya., Stetsenko I., Averina K., Aliksienko T., Marchak T., Dorofey S. Emotional Intelligence of Employees of Risky Professions: Theoretical and Empirical Discourse of the Research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11 (4). P. 72–88.

8. Fedorenko O., Pletenytska L., Averina K., Honcharuk V., Danilevich L. The Algorithm for Applying the Rating System of Evaluation as an Effective Method of Influencing the Activation of Cognitive Activity of Students. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7, Issue 13. P. 106–108.

***Статті в наукових фахових виданнях України та зарубіжних
наукових періодичних виданнях***

9. Аверіна К. С. Культуротворчий розвиток студентської молоді в умовах полікультурного середовища. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. 2015. December No. 4. P. 69–73.

10. Аверіна К. С. Психологічні концепції та підходи до вивчення соціальної активності учнівської молоді. *ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 5. Т. IV (55): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору». К.: Гнозис, 2015. С. 6–14.

11. Аверіна К. С., Варіна Г. Б., Тараненко О. В. Основні детермінанти копінг-поведінки майбутніх практичних психологів в стресових ситуаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Вип. 2 (47). 2015. С. 30–36.

12. Аверіна К. С. Неформальні об'єднання як крок до життєвого самовизначення студентської молоді. *Науковий огляд. Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом»*. К., 2016. Вип. 1 (22). С. 5–14.

13. Averina K. Capabilities and Resources of Multicultural Education. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics: Journal L'Association 1901 SEPIKE: Edition 15*. 2016. P. 9–13.

14. Аверіна К. С. Концептуалізація моделі діагностики культуротворчого зростання майбутнього педагога в умовах полікультурної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1. С. 114–122.

15. Аверіна К. С. Сучасна криза ідентичності: активність особистості чи шлях до сингулярності. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. Науково-практичний журнал. Національний університет «Одеська юридична академія». 2017. Вип. 15. С. 3–7.

16. Аверіна К. С. Фактори формування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 171–182.

17. Аверіна К. С. Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: міждисциплінарний дискурс. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 6–15.

18. Аверіна К. С. Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки: збірник наукових статей* / упоряд. Л. Л. Макаренко. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. CXLVI (146). С. 5–12.

19. Аверіна К. С. Соціально-комунікативні аспекти розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічної професії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. № 2. С. 58–68.

20. Аверіна К. С. Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». К., 2020. Вип. 12 (41). С. 10–29.

21. Averina K. Prosociality as a personality component of sociology specialists' professional activity. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics: Journal L'Association 1901 SEPIKE: Edition 27. 2020. P. 4–11.*

22. Аверіна К. С. Мотивація як педагогічний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в навчальній і позанавчальній діяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 2. С. 236–247.*

23. Аверіна К. С. Гармонізація відносин університет–здобувач засобами позанавчальної соціальної активності фахівців соціономічних професій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». К., 2020. Вип. 14 (43). С. 10–28.*

24. Аверіна К.С. Концептуалізація педагогічної системи забезпечення розвитку соціальної активності здобувачів соціономічних професій в сучасному ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. К.: Вид. дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 9–13.*

25. Bakhmat N., Ridei N, Liubarets V., Ivashchenko V., Petrovska O., Averina K. Evaluation of the Peculiarities of the Implementation of the Impulse Stimulus of Students in the Process of Educational Activity. *Systematic Reviews in Pharmacy. 2020. (11). P. 1037–1041.*

26. Аверіна К. С. Аналіз ціннісно-мотиваційних факторів соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2020. № 2. С. 216–228.*

27. Averina K. Social activity of future sociometry specialists: factor analysis of extracurricular activity. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. 2020. Nr. 12. P. 163–172.

28. Аверіна К. С. Специфіка професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. (2) 25. С. 99–105.

Опубліковані праці апробаційного характеру

29. Аверіна К. С. Формування етнокультурної толерантності студентської молоді в полікультурному світі: до постановки проблеми. *Людина в умовах мінливого соціокультурного простору: духовно-практичний вимір*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3–4 червня 2016 р.) / ред.-упоряд.: Р. І. Олексенко, М. В. Будицько. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II: Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 17–20.

30. Averina K., Varina H. Some peculiarities of using coaching technologies in the process of forming the positive I-conception of the future practical psychologist. *Actual questions and problems of development of social sciences*. International Scientific Practical Conference. June 28–30, 2016. Kielce: Holy Cross University. S. 84–87.

31. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів як умова професійної компетентності. *Соціально-професійна мобільність в умовах сучасної освіти*. Матеріали міжнародної конференції, м. Київ, 5 грудня 2016 р. / за заг. ред. проф. А. О. Ярошенко. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 3–5.

32. Аверина Е. С., Москалева Л. Ю. Художественное творчество в социализации молодежи: методологические контroversы. *Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы*. Материалы III Международной научно-практической

конференції (30 вересня 2016 г., г. Барановичи) / ред. кол.: З. В. Лукашеня (гл. ред.), Н. Г. Дубешко, А. Э. Руднева. Барановичи: Изд-во учреждение образования «Барановичский государственный университет», 2017. С. 8–12.

33. Аверіна К. С. Сучасний стан інституалізації міжнародної академічної мобільності. *Конкурентноспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції (11 жовтня 2019 р., м. Чернігів). Чернігів. нац. технолог. ун-т. Чернігів: Видавець Брагинець О. В., 2019. С. 72–74.

34. Аверіна К. С. Соціальний інтелект як елемент структури інтегральної характеристики фахівців соціономічних професій. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 30. С. 5–6.

35. Аверіна К. С. Розвиток соціальної компетентності фахівців соціономічних професій в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Соціально-гуманітарний вісник: збірник наукових праць*. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. Вип. 34. С. 11–14.

36. Аверіна К. С. Академічна мобільність здобувачів соціономічних професій в системі професійної підготовки. *Миробудування в освітній та соціальних сферах: матеріали Всеукраїнської онлайн науково-практичної конференції* / за ред. О. Г. Коломієць. Черкаси, 2020. С. 79–84.

37. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки. *Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій»* / за ред. А. А. Коробченко. Мелітополь, 2020. С. 4–6.

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові
результати дисертації***

38. Аверіна К. С. Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів: навчально-методичний посібник. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 201 с.

39. Аверіна К. С., Троїцька Т. С., Троїцька О. М. Релігійна етика у філософсько-педагогічному дискурсі: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 101 с.

40. Аверіна К. С. Впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітній процес сучасного закладу освіти. *Сучасні здоров'язберезувальні технології*: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 312–320.

41. Аверіна К. С. Соціальна політика: навчальний посібник для фахівців соціономічних професій. Мелітополь: Вид.-поліграф. центр «Люкс», 2020. 254 с.

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових, науково-практичних конференціях, семінарах різних рівнів, форумах, конгресах:

міжнародних: «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення та перспективи» (Мелітополь, 2014); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014); «Strategic Leadership for Academic Integrity» (Миколаїв, 2016); «Current Issues and Problems of Social Sciences» (Кельц, 2016); «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016); «Соціальна політика в Україні та Польщі: тенденції, інновації та перспективи» (Київ, 2016); «Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы» (Барановичі, Білорусь, 2016); «Вплив трендів інформаційного суспільства на якість освіти» (Київ, 2016); «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017); «Упровадження дуальної форми навчання у закладах професійно-технічної та вищої освіти України – поєднання навчання з практикою – підвищення якості освіти з урахуванням вимог роботодавців» (Київ, 2018); «Методи підготовки висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі: європейський досвід» (Албена, Болгарія, 2018); «Формування стратегії міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології» (Мелітополь, 2018); «Інноваційні підходи до розвитку творчої активності дітей та молоді в культурно-освітньому просторі» (Мелітополь, 2018); «2018 – Ukrainian Mental Health Conference» (Київ, 2018); «Dylematy Wspolczesnej Edukacji: Rozwoj – Potencjal – Deficytu» (Ченстохова, Польща, 2016–2019); «Пріоритетні напрями психолого-педагогічного супроводу в освітньому просторі Нової української школи: організація, координація, науково-

методичне забезпечення (Мелітополь, 2019); «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (Чернігів, 2019); «Інформаційні технології в освіті та науці» (Мелітополь, 2019); «Студ-Бумеранг – креативна платформа для міжкультурного діалогу студентської молоді» (Сосновець, Польща, 2019); «Science For Sustainable Development» (Київ, 2019); «Individualization of Learning: Theory and Practice» (Ополе, Польща, 2020); «The methodology of Plagiarism prevention» (Варшава, Польща, 2020); «Online Learning as a Non-Traditional Form of the Modern Education on the Example of the Moodle Platform» (Люблін, Польща, 2020); «The Role of Information and Technology in the Construction of the Post-Coronavirus World» (Катовіце, Польща, 2020); «Information and Innovation Technologies in the XXI Century» (Катовіце, Польща, 2020); «Institutional Cooperation in Vocational Teacher Education From German Perspective» (Констанц, Німеччина, 2020); «Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві» (Одеса, 2020); «Zaburzenia w procesie edukacji» (Ченстохова, Польща, 2020);

всеукраїнських: «Християнська етика в історії України і сучасний діалог світоглядно-духовних ідентичностей» (Мелітополь, 2014); «Соціально-педагогічний дискурс сучасної освіти: досвід та інновації» (Львів, 2016); «Науково-педагогічні інновації без інституційних реформ? Аналіз прорахунків і стратегічних викликів у створенні високоякісного українського університету» (Київ, 2017); «Міжнародні стажування – невід’ємна частина процесу підготовки фахівців» (Київ, 2018); «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: в ситуаціях сьогодення» (Мелітополь, 2018); «Дошкільна освіта, Нова українська школа, педагогічний університет: наступність – взаємодія – інноватика» (Мелітополь, 2020); «Миробудування в освітній та соціальних сферах» (Черкаси, 2020);

регіональних: «Культурна спадщина і сучасні моделі розвитку особистості» (Мелітополь, 2015); «Актуальні питання соціально-педагогічної науки» (Мелітополь, 2016); «Особливості роботи психолога з неповнолітніми, що знаходяться у конфлікті з законом (Мелітополь, 2016); «Палітра культурно-освітніх практик народів Північного Приазов'я» (Мелітополь, 2017); «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (Мелітополь, 2020).

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "28" 12 2020 р. № 1265-33/05 На № _____ від "____" _____ 20__ р.

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:*

*«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна
педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)*

З 2019-2020 навчального року і по теперішній час викладачами кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впроваджено результати дисертаційного дослідження Аверіної Катерини Сергіївни в процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Психологія». Кафедра психології розвитку та консультування розглянула на своєму засіданні і дала позитивну оцінку впровадженню теоретико-методологічним розробкам дисертантки щодо підвищення якості підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери і рекомендувала їх також до впровадження у навчально-виховний процес інших закладів вищої освіти (протокол № 4 від 28 грудня 2020 року).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження дало змогу вдосконалити зміст наступних обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів: «Психологія самосвідомості», «Психологія коучингу», «Психологія емоційного інтелекту» що сприяло розширенню та поглибленню професійних знань здобувачів у галузі.

Використання запропонованої педагогічної моделі системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій дозволило виявити чинники ефективного освітнього впливу на мотивацію та розвиток соціальної активності здобувачів, дослідити формальні та неформальні характеристики їх ключових цінностей.

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій.

Завідувач кафедри
психології розвитку та консультування

Ректор



G. K. Radchuk Г.К. Радчук

Буяк Б.Б.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І
НАУКИ УКРАЇНИ



MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

тел. +38(0462) 665-103;
факс +38(0462) 665-105
E-mail: cst@stu.cn.ua
www.stu.cn.ua
Код ЄДРПОУ 05460798

CHERNIHIV POLYTECHNIC
NATIONAL UNIVERSITY

вул. Шевченка, 95, Чернігів, 14035,
Україна

95, Shevchenko str., Chernihiv, 14035,
Ukraine

30.11.2020 № 202/08 - 1002

На № _____ від _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:*

*«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 –
загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)*

З 2019-2020 навчального року Національним університетом «Чернігівська політехніка» впроваджено і використовуються до цього часу результати дисертаційного дослідження К.С. Аверіної. Гарантами освітніх програм соціономічного профілю підтверджено дієвість запропонованих підходів та концептів. Позитивну оцінку здобули впроваджені науково-методичні розробки дисертантки щодо розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Матеріали дослідження К.С. Аверіної, у тому числі запропонована нею педагогічна модель системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій суттєво вплинула на підвищення загального рівня професійної підготовки здобувачів соціономічного профілю, а саме на оновлення змісту освітніх програм «Соціально-психологічна допомога населенню», «Менеджмент креативних індустрій та соціальних інновацій» та «Соціальна реабілітація».

Результати дисертаційного дослідження Аверіної К.С. рекомендовано до використання у навчально-виховному процесі інших закладів вищої освіти, які займаються підготовкою здобувачів соціономічного профілю.

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій.

В.о. ректора



О. О. Новомлинець



Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

24.12.2020 № 1/1312/1

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:
«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій», поданої на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про
освіту), в освітній процес Державного закладу «Луганський
національний університет імені Тараса Шевченка»**

Протягом 2019–2020 навчального року і по теперішній час науково-педагогічними працівниками Луганського національного університету імені Тараса Шевченка використовуються результати дисертаційного дослідження Аверіної Катерини Сергіївни. Розроблена Аверіною К. С. педагогічна модель системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій упроваджена в освітній процес навчально-наукового інституту педагогіки і психології з метою підвищення рівня сформованості соціальної культури майбутніх фахівців у цілому, і розвитку соціальної активності як специфічної риси особистості.

Упровадження педагогічної моделі дозволило визначити якісні маркери показників розвитку соціальної компетентності здобувачів та встановити позитивну динаміку розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик, що дає підстави говорити про можливість розповсюдження результатів дослідження в інших ЗВО України.

Ректор



Караман Олена
0502000767

Сергій САВЧЕНКО



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 10.12.2020 № 11/10-987

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:
«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 –
загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)

Протягом 2019-2020 навчального року і по теперішній час науково-педагогічними працівниками кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди використовуються запропоновані результати дисертаційного дослідження Аверіної Катерини Сергіївни. Запропоновані автором матеріали сприяють розвитку соціальної активності як специфічної риси особистості, а також формування соціальної культури майбутнього фахівця в цілому.

На засіданні кафедри було розглянуто і позитивно оцінено розроблені дисертаткою науково-методичні рекомендації з доповнення освітніх компонентів матеріалами стосовно факторів структурних видозмін і спрямувань соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій (протокол № 8 від 08.12.2020 року).

Упровадження в навчально-виховний процес методичних рекомендацій, розроблених на основі результатів дисертаційного дослідження, уможливило підвищення рівня викладання низки освітніх компонентів для здобувачів вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота завдяки оновленню їхнього змісту («Соціальна робота в спеціалізованих соціальних інституціях», «Профілактика ризиків у соціальній роботі», «Інновації у соціальній роботі»), що засвідчило доцільність їхнього упровадження в професійну підготовку майбутнього фахівця з метою підвищення ефективності взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій.

Завідувач кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки

В.о. ректора



Марина Васильєва

Юрій Бойчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

30.12.2020 № 57 - 01 / 1302

На № _____ від _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:*

*«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 –
загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)*

Протягом 2019-2020 навчального року і по теперішній час науково-педагогічними працівниками кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету впроваджено і використовуються результати дисертаційного дослідження Аверіної Катерини Сергіївни. Загальні положення низки наукових публікацій дисертантки, що висвітлюють результати дослідження, використовуються при оновленні освітнього контенту освітніх програм соціономічного профілю, а саме: *Аверіна К.С. Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій / К.С. Аверіна // Вісник післядипломної освіти. Випуск 12(41) «Серія «Педагогічні науки». – Київ. – 2020. – С.10-29.; Аверіна К.С. Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій: міждисциплінарний дискурс / К.С. Аверіна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 4. – Умань: УДПУ, 2019. – С. 6-15.*

Методичні рекомендації та представлені у наукових публікаціях результати дисертаційного дослідження можуть слугувати теоретичним та практичним підґрунтям дослідження нових явищ і процесів у сучасних колективних практиках з урахуванням низки значущих соціальних і особистісних чинників знаходження балансу процесів професіоналізації й соціалізації фахівців соціономічних професій упродовж фахової підготовки та в більш широких контекстах розвитку і конструювання соціальних практик.

Ректор



Ігор БОГДАНОВ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

21.12.2020 № 01-28/1873

На № _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:*

*«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)*

Доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Аверіна Катерина Сергіївна проводила соціолого-педагогічне дослідженні соціальної активності здобувачів вищої освіти, метою якого було розкриття зв'язку структурно-функціональних характеристик соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій та ціннісно-мотиваційних, академічних і соціально-демографічних факторів, що її зумовлюють. За результатами проведеного дослідження дисертанткою з'ясовано та визначено: діяльнісну структуру вільного часу майбутніх фахівців соціономічних професій; участь здобувачів у позанавчальній соціальній активності в межах закладу освіти; мотиви участі / неучасті здобувачів у видах позанавчальної соціальної активності; фактичний та бажаний характер взаємодії між адміністрацією закладу освіти (викладачами) і здобувачами стосовно організації та здійснення позанавчальної активності здобувачів.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження дало змогу

вдосконалити освітній процес здобувачів вищої освіти соціономічного напрямку, сприяло розширенню та поглибленню професійних знань в галузі. Використання розроблених та запропонованих Аверіною К.С. рекомендацій (за результатами досліджень) також є доцільним в управлінсько-освітній діяльності закладу з метою підвищення ефективності освітнього процесу й розвитку комунікативної складової учасників освітнього процесу та адміністрації ЗВО.

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО

ДОВІДКА

**про впровадження результатів
дисертаційного дослідження**

**Катерини Сергіївни Аверіної на тему:
«ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ»**

Докторантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Катерина Аверіна на базі Вищої школи Лінгвістичної в м. Ченстохова (Польща) впродовж 2019-2020 рр. здійснювала впровадження результатів дисертаційного дослідження у навчальний процес підготовки студентів I та II рівнів, спеціальності «Соціальна робота».

Актуальність наукового спрямування дисертаційного дослідження відбиває потребу удосконалення методологічного забезпечення процесу підготовки фахівців, спричинену значними змінами в системі підготовки здобувачів соціономічних професій у контексті соціального розвитку та варіативністю форм їхнього навчання.

Результати дослідження, висвітлені в таких наукових роботах, як «Prosociality as a personality component of socionomy specialists' professional activity», «Мотивація як педагогічний чинник розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в навчальній і позанавчальній діяльності», «Участь у просоціальній діяльності як складова розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій», є актуальними, своєчасними і значною мірою сприяють поглибленню педагогічних знань та адекватному до суспільних запитів змістовому наповненню прикладних розробок курсів: «Komunikacja i trening interpersonalny», «Wspolczesne koncepcje pedagogiczne», «Wspolczesne tendencje w

CERTIFICATE

**of implementation of the results
of the dissertation research of
Kateryna Averina on the topic:**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
FUNDAMENTALS OF SOCIAL ACTIVITY
DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS
OF SOCIONOMIC PROFESSIONS**

Kateryna Averina is a doctoral student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University on the basis of University College of Social Sciences in Częstochowa (Poland) carried out the implementation of the results of dissertation research in the educational process of training students of I and II levels, specialty "Social Work" during 2019-2020.

The relevance of the scientific direction of the dissertation research reflects the need to improve the methodological support of the training process, caused by significant changes in the training system of socionomic professions in the context of social development and variability of their forms of education.

The research results covered in such scientific works as "Prosociality as a personality component of socionomy specialists' professional activity"; "Motivation as a pedagogical factor in the development of social activity of future specialists of socionomic professions in educational and extracurricular activities"; "Participation in prosocial activities as a component of social activity of future specialists of socionomic professions" are actual, timely and significantly contribute to the deepening of pedagogical knowledge and adequate to public requests to semantic content of applied development courses: «Komunikacja i trening interpersonalny», «Wspolczesne koncepcje pedagogiczne», «Wspolczesne tendencje w pedagogice resocjalizacyjnej».

The use of research materials by K. Averina allowed to clarify the feasibility of using integrated

pedagogice resocjalizacyjnej».

Використання матеріалів дослідження К. Аверіної дозволило з'ясувати доцільність використання інтегрованих теоретико-методологічних підходів до процесуальних аспектів розвитку соціальної активності студентів спеціальності «Соціальна робота» і покращення якості їх соціальних взаємодій упродовж навчального процесу і фахових практик.

В ході апробації авторської моделі вивчення якісних видозмін структурно-функціональних характеристик соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в контексті актуальних ціннісно-мотиваційних, академічних факторів, що її зумовлюють, проведеної зі студентами старших курсів соціономічних спеціальностей, виявлено важливі чинники підвищення ефективності використання активних методів навчання під час аудиторної та позааудиторної роботи, для майбутніх фахівців напрямку «Соціальна робота».

З огляду на значний практичний ефект розвитку і реалізації соціальної активності в процесі навчальних і неформальних групових взаємодій майбутніх фахівців соціономічних професій, що надає змогу активно впливати на ефективність знаходження індивідом балансу соціалізаційних аспектів професійного розвитку упродовж здобуття фахової освіти, вважаємо результати дослідження вагомим науковим внеском в розвиток освітнього процесу підготовки фахівців соціономічних професій.

Ректор



theoretical and methodological approaches to the procedural aspects of social activity of students majoring in "Social Work" and improving the quality of their social interactions during the educational process and professional practices.

During the approbation of the author's model of studying qualitative changes of structural and functional characteristics of social activity of future specialists of socionomic professions in the context of actual value-motivational, academic factors that determine it, conducted with senior students of socionomic specialties, important factors for improving the effectiveness of the use of active teaching methods during classroom and extracurricular work for future professionals in the field of "Social Work" were identified.

Given the significant practical effect of the development and implementation of social activity in the process of educational and informal group interactions of future professionals of socionomic professions, which allows to actively influence the effectiveness of finding an individual balance of socialization aspects of professional development during the acquisition of professional education, we consider the results of the study as a significant scientific contribution to the development of the educational process of training specialists of socionomic professions.

Rector



Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
“УКРАЇНА”



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
“UKRAINE”

Мелітопольський інститут екології та соціальних технологій

72316, м. Мелітополь, вул. Інтеркультурна 380

☎ (0619) 44-44-36, 44-43-12, 44-44-27

Код ЄДРПОУ 25763609 МО ДПІ

№ 022 «08» 12 2020 р.

На № _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Аверіної Катерини Сергіївни на тему:*

*«Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій» поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 –
загальна педагогіка та історія педагогіки (011 науки про освіту)*

Протягом 2019-2020 навчального року і по теперішній час науково-педагогічними працівниками Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» використовуються результати дисертаційного дослідження Аверіної Катерини Сергіївни. Авторська педагогічна модель системи розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій впроваджена в навчально-виховний процес Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій, з метою підвищення рівня сформованості соціальної культури майбутніх фахівців в цілому, і розвитку соціальної активності як специфічної риси особистості.

Впровадження педагогічної моделі дозволило встановити позитивну динаміку розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі навчальних і позанавчальних соціально-освітніх практик, а також оновити зміст загальних та професійних освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Соціальна робота».

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій.

Директор Мелітопольського інституту
екології та соціальних технологій



В.І. Лисенко

Підходи до визначення соціальної активності

Підхід до визначення соціальної активності	Автори	Змістова характеристика підходу
Філософський	Філософський енциклопедичний словник [450, с. 15]	Активність тлумачиться як одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства загалом), що відображає міру (рівень) спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів. Активність реалізується в індивідуальній, груповій, колективній, масовій, трудовій, політичній, організаційній, управлінській, культурній, дозвіллевій та інших формах життя суспільства.
	Енциклопедія Сучасної України [145]	Активність характеризується як творчий, продуктивний, або нетворчий, репродуктивний процес і має різне суспільне спрямування та значення, відповідно до нього виокремлюються такі різновиди соціальної активності, як: професійно-трудова, громадянсько-політична, моральна, управлінська, дозвіллева тощо.
	Філософський словник [412]	Соціальна активність розглядається в соціальній взаємодії як процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних об'єктів один на одного, що зумовлюється та виявляється в соціальній взаємодії і в

		якому взаємодіючі сторони пов'язані циклічною причинною залежністю. Виникає зі спільної участі об'єктів взаємодії в складній, рухомій мережі соціальних відносин, зумовлюючи способи реалізації спільної діяльності та стаючи підставою для громадської солідарності
Соціально-психологічний	В. Джемс [132, с. 13]	Внутрішнє джерело соціальної активності особистості – вольова природа оптимізму та віри в сили людини. Вольова природа людини визначається за допомогою факторів віри: страх, надія, упередження, пристрасть, наслідування, сліпа відданість, тиск, який здійснює на людину соціальне оточення, до якого вона належить. Вплив на людину – авторитет, що виникає в інтелектуальному кліматі за допомогою емоційних прагнень і велінь, престижу думок оточення.
	В. Коган, С. Рубінштейн [207]	Соціальна активність особистості – це свідомо та цілеспрямована діяльність особистості та її цілісно-соціально-психологічна якість, що в діалектичній взаємозумовленості визначають і характеризують ступінь або міру персонального впливу суб'єкта на предмет, процеси та явища навколишньої дійсності. Діяльність є способом існування соціального суб'єкта та реальним виявом його соціальної активності. Активність суб'єкта, яка спрямована на зміну світу, на виробництво або породження певного об'єктивування продуктів матеріальної чи духовної культури.

	<p>К. Роджерс [344]</p>	<p>Активність – це власна динаміка особистості як джерело перетворень, підтримки її життєво значущих зв'язків з навколишнім світом. Активність спрямована на саморозвиток особистості і її соціальну діяльність, яка виступає як сфера самопрояву людини</p>
	<p>Р. Шаміонов [444]</p>	<p>Характерні особливості соціальної активності як стану суб'єкта в процесі його взаємодії із соціумом – процесуальність, індивідуальність, динамічність і статичність – мають інтердисциплінарний характер. Реалізуючи свою активність особистість актуалізує свою поведінку не лише щодо соціуму, а й у ставленні до себе, оскільки чинними є вироблені людством форми людської дії відносно інших, або самого себе як істоти соціальної.</p>
	<p>А. Петровський [303]</p>	<p>Соціальна активність особистості – здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення у світі на основі присвоєння багатств матеріальної та духовної культури. Отже, соціальна активність багато в чому пов'язана з умовами, схваленими суспільством. Тому можливості прояву активності особистості відображаються в системі її установок, цінностей, уявлень, формування яких визначається всією системою соціалізації.</p>

	<p>А. Фурман [422, с. 93–94]</p>	<p>Соціальна активність передбачає методологічне розуміння принципів її розвитку, усвідомлення соціальної активності як діяльності, її мети й завдань, форм і засобів, способів здійснення та результатів; відтворення (навчання) певної діяльності спільно з трансляцією норм соціальності, культури і творення нових діяльностей як реальності.</p>
	<p>М. Григор'єва, А. Григор'єв [118, с. 237]</p>	<p>Соціальна активність розглядається як необхідна умова адекватності й оптимальності самозмін особистості і змін соціального середовища індивідом, у процесі яких він отримує інформацію про найважливіші характеристики соціального середовища, пізнає суть невідповідності індивідуальних можливостей вимогам середовища, оцінює потенційні шляхи розв'язання проблем, отримує зворотний зв'язок, що дозволяє об'єктивувати й оцінювати свою активність та її результати.</p>
	<p>«Психологічний словник» за загальною редакцією П. Гуревича [332, с. 27]</p>	<p>Поняття «активність» тлумачиться як діяльний стан. Термін використовується у специфічних конкретних значеннях різними науками, серед яких: філософія (як природна вільна форма та спосіб самовираження суб'єкта), психологія (надситуаційна активність), фізіологія (електрофізіологічна активність мозку), соціологія (соціальна активність особистості).</p>

	С. Грабовська, С. Чолій [117]	Соціальна активність – найбільш загальна характеристика особистості, що реалізується у соціальній поведінці (яка може здійснюватися як усвідомлено, так і імпульсивно, у пориві емоцій, знічев'я, з конформістських міркувань тощо) та у соціальній діяльності (що здійснюється цілеспрямовано, враховуючи свідомо поставлену мету, за більш чи менш чітко побудованим планом).
Соціологічний	Соціологічний словник термінів і понять [391, с. 28]	Поняття «активність соціальна» тлумачиться як енергійна, посилена діяльність, діяльний стан, діяльна участь в чомусь. Соціальна активність – одна із характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства), що відображає рівень спрямованості здібностей, знань, навичок; концентрації волевих, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню існуючих або створенню нових умов, життєво важливих зв'язків з природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних ознак.
	У.Канінг [513], Т.Куртц [523], Н. Глебова [107]	Соціальна активність, що розвивається в процесі набуття соціальної компетентності в процесі навчання й соціальних практик надає соціальній поведінці здобувачів характеристик, що підпорядковують комунікації і взаємодії суб'єктів створенню надіндивідуального, інтеріндивідуального

		<p>простору як нової реальності, що детермінує процес соціалізації індивіда. Ґрунтується на наступних принципах розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця в процесі навчання та позанавчальної діяльності:</p> <p>1) принцип суб'єктності розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця соціономічних професій (означає розширення суб'єктних повноважень; можливість їхнього використання в соціально спрямованій діяльності, спілкуванні та відносинах; активній участі у суспільно орієнтованій життєдіяльності професійного співтовариства та громадських організацій для збагачення суб'єктного соціального досвіду; домінуванні міжсуб'єктного характеру взаємодії учасників процесу розвитку соціальних компетентностей майбутнього фахівця соціономічної професії; спрямуванні на актуалізацію діагностики й оцінки суб'єктного рівня розвитку соціальної компетентності майбутнього професіонала соціономічної галузі);</p> <p>2) принцип інтеріоризації й екстеріоризації системи професійно-етичних норм і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціономічних професій (визначає активну поведінку особистості в соціальному просторі, зумовленому особливим чином організованою діяльністю). Взаємозв'язок соціальної активності і</p>
--	--	--

		соціальної компетентності (соціально компетентної поведінки) особистості вказує на екстеріоризацію та інтеріоризацію нових структур, які утворюють соціально-психологічний міжіндивідний простір.
	О. Мазурик, Т. Єрескова [250, с. 74]	Соціальна активність членів соціуму – важливий чинник еволюційних змін у суспільстві (маються на увазі зміни, які повинні перевести соціальну систему на якісно новий рівень) та активізації руху «соціальних фрагментів» назустріч один одному.
	В. Мордкович [269]	Соціальна активність трактується як здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта. Тому особистість є істотою соціальною, яка повторює спільні для всіх погляди, виконує спільні для всіх звичаї, виявляє спільні для всіх дії, тобто вона підпорядкована суспільним вимогам і не може розглядатися поза її соціальним життям.
Педагогічний	С. Гончаренко [113]	Активність особистості розглядається як здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міри цілеспрямованого планомірного перетворення нею навколишнього середовища та самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури. Активність особистості виявляється у різнобічній творчості, вольових актах і спілкуванні, є інтегральною характеристикою активності

		особистості, яка виражається у принциповості, послідовному відстоюванні власних поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на певні види діяльності.
	А. Макаренко	Соціальна активність як мета і педагогічного впливу на хід реалізації спільних виховних справ, залучення до соціальних акцій та проєктів, зокрема виховання колективності через залучення особистості до різних видів соціальної діяльності – господарсько-трудова, соціально-культурної.
	В. Сухомлинський	Як практична форма прояву людяності, доброзичливості у ставленні до оточуючих, формування моральної гідності, честі особистості
	В. Вентцель, А. Макаренко, С. Шацький	Як форма залучення учнівської молоді до творення нових елементів культури й у зв'язку з цим освоєння культури як системи цінностей являє собою і процес становлення людини як особистості, і розвиток її соціальної активності у процесах змін та вдосконалення соціального середовища.
	В. Радул [336, с. 407]	Соціальна активність визначається як фактор соціалізації особистості. Соціальна активність відтворює єдність і протиріччя суспільних та індивідуальних потреб людини. Саме в активності полягає спрямованість на служіння інтересам суспільства та професійної спільноти, формується оволодіння знаннями, необхідними для залучення до активної трудової діяльності.

		Сутність активності – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність, – і при цьому активність зазвичай зіставляється з близькою до неї категорією діяльності (активність як характеристика діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності; активність як самодіяльність і діяльність, що не нав’язується ззовні, а є внутрішньо необхідною людині).
	Л. Нафікова [280, с. 4]	Соціальна активність є соціально важливою інтегральною властивістю особистості, що культурно розвивається й активно реалізується в процесах комунікації.
	В. Косовець [218, с. 8]	Активність тлумачиться як стійке особистісне утворення, що характеризує молоду людину як соціальну істоту, котра має чітку особистісну спрямованість, володіє світоглядом як системою знань і переконань, має власну позицію, взаємодіє з навколишнім світом. Соціальна активність у певному сенсі є соціальною діяльністю, це поняття водночас є і процесом соціальної діяльності, що характеризується інтенсивністю, якістю, новизною, креативністю, успіхом, змістовим наповненням і може відбуватися за певних умов і в певних ситуаціях

Педагогічні принципи розвитку соціальної активності

Назва принципу	Аспекти спрямування
Принцип випереджаючого відображення та перетворювальної спрямованості	прогнозування актуальних змін, стратегічного планування та залученості суб'єкта в перетворенні себе і соціального середовища
Принцип автономії	надання суб'єктам освітнього процесу можливостей автономної діяльності та реалізації її на практиці
Принцип взаємозбагачення у співпраці	інтеграція навчальних та позанавчальних форм освіти на основі взаємної поваги інтересів суб'єктів, узгодження їх пріоритетів
Принцип коеволюції	сумісність, узгодженість, взаємозумовленість змін соціальної активності здобувача відповідно до актуальних завдань особистісного, соціального та професійного розвитку, змін середовища
Принцип інтеграції особистих і соціальних пріоритетів	відповідність вимогам, нормам, відносинам, пріоритетам соціуму й орієнтації на цінність, унікальність особистості, сприяння зближенню, взаємопроникненню особистих і соціальних пріоритетів як у середовищі, так і у свідомості її суб'єктів
Принцип конструктивної суб'єктності	забезпечення здобувача і педагога суб'єктністю в ЗВО, наділення свободою вибору, самовизначення, саморегуляції, самоорганізації, освоюючи позицію суб'єкта
Принцип циклічності	педагогічне забезпечення розвитку соціальної активності здобувача на різних циклах навчання в ЗВО
Принцип зростання продуктивності	підвищення ефективності педагогічних впливів на продуктивність суб'єктів освітнього середовища
Принцип зворотного зв'язку	регулярне вивчення результатів розвитку соціальної активності здобувачів, урахування думок суб'єктів освітнього процесу

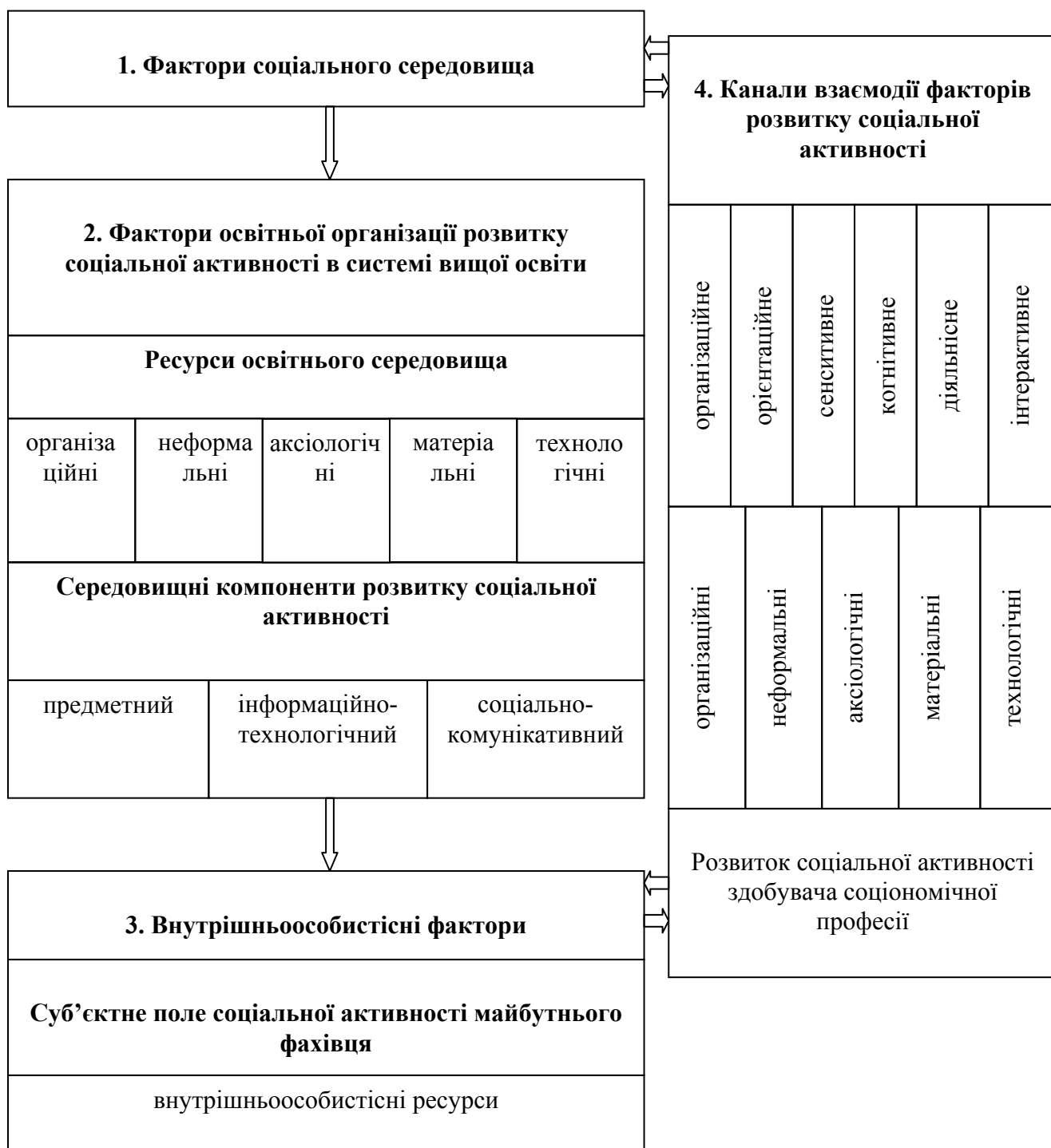
**Характеристика основних гуманітарно-наукових підходів
до розвитку соціальної активності**

Автори розробок	Характеристика підходу
Акмеологічний підхід	
С. Гончаренко, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.	передбачає розгляд закономірностей і механізмів розвитку особистості на різних ступенях її професійної зрілості та є методологічним інструментарієм для виявлення умов оптимальної реалізації соціально значущих і професійних якостей майбутнього фахівця
Аксіологічний підхід	
Ж. Гараніна, В. Знаков, С. Маслов, С. Мінюрова, Г.Радчук, Н. Свещинська, В. Франкл та ін.	вбачає педагогічною метою розвитку соціальної активності виховання гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця
Антропологічний підхід	
С. Васильченко, Б. Грінченко, К. Ушинський та ін.	обґрунтовує парадигму розвитку особистості з урахуванням усвідомлення амбівалентності людини та усвідомлення потреби руху в напрямі «конвергенції» з іншими членами спільноти через активну діяльність та надбання спільних цінностей
Діяльнісний підхід	
Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.	забезпечує спрямованість освітнього процесу на набуття соціальних компетентностей та уміння застосовувати їх у процесах інтеграції із соціумом і професійній самореалізації

Компетентнісний підхід	
І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.	Спрямовує освітній процес у ЗВО на досягнення інтегральних результатів розвитку соціальної активності особистості фахівця та системності набуття основних соціальних компетентностей
Комунікативний підхід	
О. Бондаренко, А. Борисюк, Ю. Габермас, І. Гофман, Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, М. Савчин та ін.	дозволяє виявити структуру соціальної активності та регуляторні чинники соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій
Особистісний підхід	
В. Давидов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сисоєва, О. Татенко та ін.	засіб освітнього впливу на процес розвитку соціальної активності з метою становлення майбутнього фахівця як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку під впливом суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Ресурсний підхід	
В. Єлагін, С. Занюк, О. Леонт'єв, А. Кабусь, А. Маркова, І. Рогов та ін.	розкриває освітній та педагогічний потенціал цілісного впливу на розвиток соціальної активності особистості майбутнього фахівця у пізнавальних, перетворювальних, ціннісних, комунікативних та інших видах діяльності
Синергетичний підхід	
О. Іонова, В. Кремень, С. Кузікова, В. Мельников, Я. Москальова, Л. Ткаченко та ін.	дозволяє вивчити соціальну активність людини як системну здатність до саморозвитку в умовах невизначеності, що ґрунтується на фундаментальній ролі самоорганізації

	особистості
Системний підхід	
С. Гончаренко, О. Ілленко, В. Сластьонін та ін.	дозволяє розглядати педагогічну систему розвитку соціальної активності в цілісній єдності, утвореній множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість
Суб'єктний підхід	
І. Бех, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.	засіб розвитку соціальної активності здобувача в процесі навчання в ЗВО, визначаючи успішність його адаптації в соціумі як фахівця та неповторної індивідуальності
Ціннісний підхід	
К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Рокич, С. Рубінштейн та ін.	визначає критеріальні чинники розвитку соціальної активності, життєвої орієнтації особистості через співвіднесення її позицій зі стратегією життєдіяльності

Фактори розвитку соціальної активності (за [427])



**Компоненти структури та інтегративні функції соціальної активності
майбутніх фахівців соціономічних професій (за [427])**

