

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра Соціальної роботи

На правах рукопису

Миронова Дарина Валеріївна

«Готовність студентів соціономічних професій до фахової діяльності»

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня

бакалавра соціальної роботи

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи,

Стульнікова Лариса Юріївна

Допустити до захисту в ЕК

Кафедра соціальної роботи

Завідувач кафедри соціальної роботи,

кандидат соціологічних наук, , доцент

Люта Леся Петрівна

(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ТА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1 Теоретичні підходи до визначення професійної готовності фахівця	7
1.2 Особливості готовності до фахової діяльності студентів соціономічних спеціальностей	12
Висновки до розділу 1	22
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1 Вибір та опис методів дослідження	24
2.2 Дослідження особливостей готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності	28
Висновки до розділу 2	38
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1 Опис практичної програми	42
3.2 Організаційна модель впровадження практичної програми	51
3.3 Напрями удосконалення системи практичної підготовки студентів соціономічних спеціальностей	64
Висновки до розділу 3	68
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

У сучасних умовах глобальних (значною мірою – важкопрогнозованих і непередбачуваних) соціальних трансформацій, воєнних викликів та посилення нестабільності в суспільствах одразу кількох ключових держав та навіть регіонів особливо зростає потреба у фахівцях соціономічних професій – тих, чия діяльність безпосередньо спрямована на взаємодію з людьми, підтримку вразливих груп населення, вирішення особистісних і соціальних проблем. Саме тому питання формування готовності студентів цих спеціальностей до фахової діяльності набуває надзвичайної актуальності. Від якості підготовки залежить не лише професійна ефективність майбутніх соціальних працівників, психологів, педагогів, а й рівень соціального «здоров'я» суспільства загалом.

Попри те, що освітні програми соціономічного спрямування охоплюють сьогодні широкий спектр дисциплін, які формують теоретичну та практичну базу майбутніх фахівців, проблема становлення реальної, а не уявної готовності студентів до професійної діяльності залишається на порядку денному.

Фахова діяльність всередині типу професій «Людина–Людина» (одного з п'яти, відомого за однією із найбільш розповсюджених традиційних класифікацій) має на меті п'ять головних сфер: обслуговування, навчання, виховання, лікування або консультування. Тобто цей тип об'єднує спеціальності, де головним об'єктом праці, метою і засобом взаємодії виступають люди, а не, скажімо, знакові системи, жива природа, технічні засоби чи художні образи. Переважна більшість професій всередині типу «Людина–Людина» пов'язані з постійним спілкуванням з людьми і допомогою їм у вирішенні широкого спектру проблем.

Звісно, це вимагає не лише теоретичного «базису» знань, а й значно більшого арсеналу, який ще не скоро опанує штучний інтелект: розвиненої емпатії; високого ступеню етичності; готовності до «допоміжної» моделі поведінки, доброзичливості, витримки і стресостійкості; комунікативної

компетентності та внутрішньої підвищеної потреби у спілкуванні; вміння швидко і навіть інтуїтивно розуміти наміри людей; здатності до швидкого та ефективного вирішення конфліктів; саморегуляції, відповідальності за ухвалені рішення; схильності до роботи з ідеологіями та сенсами. А ще – вміння слухати, говорити, мотивувати та переконувати.

Саме через це готовність до професійної діяльності постає як складне інтегральне утворення, що поєднує особистісні, мотиваційні, ціннісні та практичні компоненти.

Проблема, яка є основою даного дослідження, якраз і полягає у тому, що студенти соціономічних спеціальностей, особливо ті, хто наближається до випуску, часто стикаються з труднощами, пов'язаними з невпевненістю у власних силах, недостатнім практичним досвідом та побоюванням відповідальності за свої власні рішення. Багато з них не завжди чітко розуміють, з чого саме розпочати свій професійний шлях, як «не розгубитися на старті», не затриматися у «новачках», а швидко заявити про себе у професійній спільноті та ефективно застосувати отримані знання на практиці. Це і додає актуальності системному вивченню рівня готовності студентів до фахової діяльності, визначенню чинників, що сприяють або перешкоджають її формуванню, та розробленню шляхів та методик удосконалення професійної підготовки.

Ця компонента важлива ще й через те, що в контексті широкої дискусії навколо потужного наступу штучного інтелекту на світовому ринку праці, захоплення ним все нових плацдармів та невтішних прогнозів для людей десятків, якщо не сотень професій, саме соціономічні спеціальності (принаймні, значна їх частина) мають перспективи збереження в тривалій перспективі позицій саме для людей, а не для штучного інтелекту. Тобто, молодий фахівець (якщо він цікавиться темою захищеності кар'єри від штучного інтелекту і стежить за прогнозами експертів та експертних видань) має розуміти, що його працевлаштування в обраному напрямку навряд чи матиме тимчасовий характер і «недовге життя», а, так би мовити, «приречене»

на стабільність. Часто соціонімічні спеціальності вимагають справжнього людського зв'язку, співчуття, здатності долати складні емоційні ситуації, довіри, інтуїції та адаптивних реакцій, які можуть забезпечити лише люди [64].

Розвиток штучного інтелекту дійсно змінює ринок праці, однак саме для таких спеціальностей, як психолог, соціальний працівник та педагог, зберігаються перспективи стабільного попиту – адже ці ролі вимагають справжнього людського зв'язку, емпатії та здатності до глибокої міжособистісної взаємодії, яку ШІ відтворити не може [16].

Відповідно до цього було обрано тему дипломної роботи, яка присвячена комплексному дослідженню готовності студентів соціонімічних професій до фахової діяльності та аналізу умов її формування.

Мета дослідження полягає у визначенні рівня готовності студентів соціонімічних професій до фахової діяльності, виявленні основних чинників, що впливають на її формування, а також у розробці та апробації програми формування готовності студентів соціонімічних професій до фахової діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів соціонімічних спеціальностей.

Предмет дослідження – готовність студентів соціонімічних спеціальностей до практичної фахової діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до формування підготовки та готовності студентів до фахової діяльності.
2. Охарактеризувати специфіку професійної діяльності фахівців соціонімічної сфери та вимоги до їхньої готовності.
3. Визначити компоненти та критерії готовності студентів до фахової діяльності та чинники, що впливають на її формування.
4. Розробити програму щодо підвищення рівня готовності до професійної діяльності.

Для досягнення поставленої мети застосовувалися такі **методи дослідження**: аналіз наукових підходів до розуміння поняття професійної готовності, характеристику специфіки діяльності соціономічних фахівців, діагностику рівня готовності студентів вибірки, а також розробку та апробацію програми формування готовності студентів соціономічних професій до фахової діяльності. У дослідженні використано теоретичні методи, зокрема аналіз, узагальнення та систематизацію психолого-педагогічної і наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи – тестування із застосуванням Шкали мотивації до кар'єри, методики виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС–1) та Шкали загальної самоефективності (GSE), а також кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

Структура дипломної роботи – дипломна робота містить вступ, 3 розділи, висновки до кожного з розділів, загальні висновки, список використаної літератури (70 найменувань, з них 63 – українською мовою), додатки. Повний обсяг дипломної роботи становить 92 сторінки, основний зміст роботи викладено на 70 сторінці комп'ютерного тексту. Робота містить 6 таблиць.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ТА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Теоретичні підходи до визначення професійної готовності фахівця

У сучасних умовах розвитку професійної освіти особливої актуальності набуває проблема готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності. Зміни соціально-економічного середовища, зростання вимог до якості професійної підготовки та відповідальності фахівців зумовлюють необхідність ґрунтовного теоретичного осмислення феномену професійної готовності. Саме тому звернення до різних наукових підходів дозволяє глибше зрозуміти сутність цього поняття, його зміст, структуру та роль у забезпеченні ефективної діяльності фахівця.

У загальнонауковому та психологічному розумінні готовність розглядається як необхідна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності. Вона забезпечує її стійкість, керованість та результативність, виступаючи внутрішнім станом особистості, що дозволяє ефективно реалізовувати наміри та досягати поставлених цілей. Психологічна готовність дає змогу людині раціонально застосовувати знання й досвід, підтримувати самоконтроль, мобілізувати власні ресурси та гнучко змінювати спосіб дії залежно від ситуації [26]. Водночас багатовимірність цього феномену зумовлює різноманітність підходів до його тлумачення в сучасній психолого-соціологічній науці. У сучасній літературі та наукових джерелах поняття психологічної готовності розглядається як: наявність відповідних здібностей; інтегрована якість особистості; певний психологічний стан і важлива психологічна умова, що виступає ознакою установки на успішне виконання діяльності; цілісне утворення, зумовлене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними вміннями й навичками; складне багатоаспектне особистісне утворення, яке

поєднує комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та індивідуально-особистісних характеристик [22].

Аналіз різних джерел показує, що готовність як явище залежить від багатьох чинників, тому існують різні підходи до її розуміння. Вони не суперечать один одному, а радше доповнюють. Відповідно виділяють такі підходи:

– готовність – це особливий психологічний стан, у основі якого лежить установка на здійснення конкретної діяльності, спрямованої на задоволення значущих у момент її виконання потреб людини [31].

Як зазначали, Л. Кандилович і М. Дьяченко, психологічна готовність до діяльності визначається як специфічне психічне утворення особистості, що має власні мотиви, структуру, особливості та чинники розвитку, інтелектуальні риси, вольові характеристики тощо. Автори виокремлюють такі компоненти: 1) мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї; 2) орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності; 3) операційний – володіння способами та засобами професійної діяльності; 4) вольовий – самоконтроль, уміння керувати своїми професійними діями; 5) оцінний – самооцінювання професійної підготовки стосовно вимог професійної діяльності; 6) мобілізаційно-настрійний – мобілізація сил, оцінювання труднощів, що можуть виникнути на професійному шляху. Автори виокремлюють також ситуативну і сталу готовність до професійної діяльності. Важливу роль автори відводять навичкам, здібностям, умінням і знанням [3].

Таким чином, готовність до професійної діяльності не зводиться виключно до володіння професійними навичками та вміннями, а передбачає наявність відповідних особистісних якостей.

У межах функціонального підходу психологічна готовність розглядається як особливий стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень результативності під час виконання того чи іншого виду діяльності. Даний стан є близьким до феномену, який О. О. Ухтомський визначав як

«оперативний спокій». Такої позиції дотримуються Н. Д. Левітов, А. Ц. Пуні (поняття «передстартовий стан») , Ф. Ю. Генів («мобілізаційна готовність»), Є. П. Ільїн («оптимальний робочий стан і стан спокою») та інші дослідники [6].

О.С. Тарновська, спираючись на аналіз наукових підходів, запропонувала (на прикладі педагогічної діяльності) розглядати психологічну готовність до діяльності як інтегративне утворення, що включає три взаємопов'язані та взаємозумовлені підструктури. Перша – функціональна, до складу якої входять такі компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії та спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність умінь і навичок, необхідних для розв'язання професійних завдань і моделювання власної діяльності). Друга – емоційна, що характеризується налаштованістю на виконання професійних завдань, упевненістю у собі як у фахівцеві та станом задоволеності обраною професією. Третя – особистісна, яка охоплює професійно важливі якості особистості, зокрема волюві й моральні характеристики [30].

Дослідниця О. Алпатова розглядає психологічну готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як цілісне новоутворення, що, з одного боку, виступає як якість особистості й передбачає сформованість у студента системи психологічних якостей та професійних умінь, необхідних для здійснення майбутньої фахової діяльності, а з іншого – як психічний стан, що проявляється у гуманістичній спрямованості особистості та прагненні до успіху в професійній сфері, забезпечуючи цілеспрямований розвиток особистості для ефективного виконання професійних завдань [1].

Низкою авторів доведено, що зміст навчання фахівців соціономічних спеціальностей є багаторівневою динамічною системою, яка постійно розвивається. У своїх працях А. Прангішвілі наголошував, що будь-яка діяльність не може реалізовуватися без сформованої готовності до дій, певного

внутрішнього спонукання діяти визначеним чином; при цьому індивід виступає суб'єктом діяльності настільки, наскільки він до неї підготовлений.

Проблема готовності до різних видів професійної діяльності активно досліджувалася багатьма науковцями, зокрема Л. Карамушкою, О. Бондаренком, О. Філем, Л. Долинською, В. Панком, Л. Супрун, П. Горностаєм, О. Скрипченком, О. Жук. У своїх працях вони акцентують увагу на готовності до окремих видів діяльності, які обирає особистість. Водночас варто зазначити, що вибір професії не завжди залежить безпосередньо від самого здобувача освіти. Існує низка чинників, які можуть зумовлювати не зовсім усвідомлений вибір майбутньої професії, зокрема вплив батьків, недостатня кількість балів для вступу, територіальне розташування закладу вищої освіти, фінансові обмеження, а також вплив соціального оточення. Такі чинники можуть спотворювати уявлення про майбутню професійну діяльність і знижувати рівень мотивації до неї.

Отже, підготовка професійних кадрів має ґрунтуватися на цінностях, які сприятимуть розкриттю потенціалу здобувача освіти та забезпечать його подальшу самореалізацію у вибраній професійній сфері [2].

На основі узагальнення наукових підходів психологічну готовність можна визначити як цілісний психічний стан особистості, що поєднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та діяльнісні компоненти й виступає ланкою між внутрішніми психічними процесами та реальними результатами діяльності.

Стан готовності до діяльності формується, починаючи з постановки мети, та ґрунтується на актуалізації потреб і мотивів особистості. Наступним етапом є розроблення плану, установок і моделей діяльності, у процесі чого готовність реалізується у предметних діях: використанні відповідних засобів і способів діяльності, фіксації проміжних результатів, їх зіставленні з поставленою метою та внесенні необхідних коректив. Визначальною рушійною силою цього процесу виступає домінуючий мотив [44]. Отже, процес формування готовності є послідовним і системним, де мотиваційні

орієнтири, планування та практична реалізація взаємодіють і посилюють один одного.

Дослідження засвідчують, що психологічна готовність до конкретної професійної діяльності має специфічні змістові й структурні особливості, які необхідно враховувати вже на етапі професійної підготовки студентів. Оскільки рівень готовності є динамічною характеристикою, його розвиток зумовлюється віковими особливостями, навчальним досвідом, індивідуальними можливостями та іншими чинниками. Відповідно до досліджень В. Моляко, виокремлюють такі рівні професійної готовності: високий, що характеризується самостійністю у постановці та розв'язанні нових завдань, адекватністю оцінки й самооцінки професійно важливих якостей, здатністю ефективно діяти в умовах дефіциту часу; середній, який передбачає помірний рівень прояву зазначених характеристик; низький, що виявляється у труднощах самостійної постановки й розв'язання складних завдань, а також неадекватній оцінці та самооцінці професійно значущих особливостей [10].

Розгляд рівнів професійної готовності дозволяє оцінити загальний рівень сформованості навичок та компетенцій студента, проте для глибшого розуміння механізмів цієї готовності важливо звернутися до її структури, адже саме окремі компоненти визначають ефективність професійної діяльності на будь-якому рівні.

Структура психологічної готовності до діяльності є динамічною та схильною до постійних трансформацій і змін у процесі свого розвитку [20]. Вона розглядається як багатокomпонентна система, у якій кожен елемент виконує свою роль і доповнює інші. Мотиваційно-особистісний компонент охоплює професійні цінності, інтерес до майбутньої діяльності, внутрішню відповідальність та психологічну стійкість – тобто ті риси, що спонукають студента до обраної професії і підтримують його в процесі становлення. Змістовно – професійний компонент стосується обсягу спеціальних знань, умінь і навичок, без яких неможливо здійснювати фахову діяльність якісно та

усвідомлено. Комунікативно-творчий компонент забезпечує здатність взаємодіяти з людьми, розуміти їх потреби, гнучко реагувати на ситуації, шукати нестандартні рішення та проявляти креативність у професійних завданнях. Операційно-діяльнісний компонент відображає вміння застосовувати набуті знання на практиці: виконувати робочі дії, приймати рішення, працювати в реальних умовах. Завершує структуру рефлексивно-оцінний компонент, який відповідає за самоаналіз, критичне осмислення власних дій та здатність коригувати свою діяльність на основі оцінки результатів [53].

Усі ці компоненти разом формують цілісне уявлення про професійну готовність студента. І саме в процесі навчання вони починають активно розвиватися. У закладі вищої освіти студент поступово опановує основу своєї майбутньої професійної діяльності, і саме в цьому освітньому просторі формується його початкова готовність до фахової роботи. У зв'язку з цим особливої уваги потребує аналіз готовності до професійної діяльності студентів соціономічних спеціальностей, специфіка яких полягає у безпосередній взаємодії з людиною як основним об'єктом професійного впливу.

1.2. Особливості готовності до фахової діяльності студентів соціономічних спеціальностей

Підготовка студентів соціономічних спеціальностей до професійної діяльності завжди була важливою складовою освітнього процесу, однак у сучасних умовах вона набуває особливої ваги. Зміна соціальних реалій, поява нових викликів та актуальних потреб суспільства зумовлюють підвищені вимоги до майбутніх фахівців, професійна діяльність яких спрямована на роботу з людьми та для людей. У зв'язку з цим теоретичне осмислення феномену готовності до фахової діяльності виступає необхідною передумовою для подальшого ефективного практичного впровадження результатів професійної підготовки [40].

Соціономічні професії належать до сфери діяльності, в основі якої перебуває міжособистісна взаємодія та комунікація за типом «людина – людина». У центрі такої професійної діяльності знаходиться інша людина або група людей, що фактично становить головний предмет праці фахівця. Представники соціономічних спеціальностей працюють у динамічному, часто непередбачуваному середовищі, де складно встановити чіткі та універсальні стандарти діяльності. Саме тому до них висуваються підвищені психологічні, професійні та особистісні вимоги, які безпосередньо визначають рівень їхньої готовності до професійної взаємодії з людьми [2].

Важливо також зазначити, що сучасні підходи до професійної підготовки соціальних працівників все частіше орієнтовані на розвиток компетентностей через інтеграцію практико-орієнтованих завдань, кейсів, симуляцій та інших активних методів навчання, що дозволяє студентам активно взаємодіяти з професійними ситуаціями вже під час навчання [8].

Для студентів соціальної роботи, як однієї з ключових соціономічних спеціальностей, особливо важливою є здатність підтримувати широкі соціальні контакти, проявляти активність, емоційну виразність, критичність мислення та толерантність до ситуацій невизначеності. Важливу роль відіграють також орієнтація на активне, змістовне життя, готовність до постійного саморозвитку та прийняття відповідальності за результати власної професійної діяльності.

До представників цих професій висуваються високі вимоги, адже їхня робота пов'язана з людьми. Сучасне суспільство очікує від фахівця не лише професійних знань, а й важливих особистісних якостей. Підготовка професійних кадрів повинна базуватися на цінностях, які сприятимуть здобувачу освіти розкрити власний потенціал [39].

У цьому контексті професійна підготовка у закладах вищої освіти передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності діяти в реальних соціальних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з різними категоріями людей та застосовувати набуті компетентності на практиці.

Важливим компонентом цього процесу є розвиток професійних, комунікативних і особистісних умінь, необхідних для виконання майбутніх трудових завдань. Формування професійної готовності майбутніх фахівців здійснюється комплексно – через аудиторне навчання, проходження різних видів практики, розв’язання практико – орієнтованих завдань і поступове накопичення досвіду професійної взаємодії. Важливим аспектом сучасної підготовки є також оволодіння інструментами професійної діяльності, зокрема цифровими ресурсами, які стають невід’ємною складовою роботи у сфері соціономічних професій [7]. У межах дослідження проблеми готовності студентів соціономічних професій до фахової діяльності було проаналізовано чотири освітньо-професійні програми (ОПП) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти провідних закладів вищої освіти України. Усі програми готують фахівців, чий ключовий предмет праці – інша людина, тобто належать до соціономічного типу професій за класифікацією Є. О. Климова (див. таблицю 1.1.).

Об’єктом аналізу виступили такі освітньо-професійні програми:

1. «Психологія» (С4 Психологія) – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, 2025 р.;
2. «Соціальна робота» (231 Соціальна робота) – Національний університет «Києво-Могилянська академія», Школа соціальної роботи імені професора Володимира Полтавця, 2024 р.;
3. «Соціальна робота» (І10 Соціальна робота та консультування) – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кафедра соціальної роботи, 2025 р.;
4. «Психологія» (053 Психологія) – Національна академія внутрішніх справ, 2024 р.

Як видно з таблиці, жодна з досліджуваних ОПП не демонструє максимальних показників за всіма критеріями одночасно – кожна програма має свої сильні й слабкі сторони щодо формування практичної готовності.

**Порівняльна оцінка ОПП за критеріями формування практичної
готовності**

Освітня програма	Обсяг практики	Організація практичної підготовки	Рівень практико-орієнтованих дисциплін	Гнучкість вибору
«Психологія» КНУ	Середній	Двоетапна	Середній	Низька
«Соціальна робота» НаУКМА	Високий	Триетапна	Високий	Висока
«Соціальна робота» КНУ	Середній	Двоетапна	Високий	Середня
«Психологія» НАВС	Високий (концентрований)	Одноетапна	Високий (спеціалізований профіль)	Низька

Програма НаУКМА вирізняється поетапною системою практик, високою гнучкістю профілювання (24 вибіркові фахові дисципліни) та методичною орієнтацією на міжнародні стандарти (Global Standards for Social Work Education and Training). Слабкою її стороною є відсутність механізму присвоєння професійної кваліфікації у межах ОПП.

Програма КНУ «Соціальна робота» (2025), навпаки, передбачає можливість отримання професійної кваліфікації «Фахівець із соціальної роботи» на основі професійного стандарту, затвердженого наказом Мінекономіки від 20.06.2020 № 1179. Це значно посилює практичну орієнтацію програми, оскільки знання, уміння й компетентності прямо співвіднесено з трудовими функціями реального професійного стандарту.

Програма КНУ «Психологія» (2025) демонструє збалансоване поєднання фундаментальної та фахової підготовки, проте містить відносно меншу частку практико-орієнтованих дисциплін в обов'язковій частині – переважають класичні теоретико-експериментальні курси.

Програма НАВС «Психологія» (2024) відзначається найбільшою спеціалізованістю практичного спрямування – орієнтацією на підготовку психологів для системи правоохоронних органів і спеціалізованих силових структур. Такий профіль корисний для конкретної професійної сфери, але обмежує гнучкість подальшої професійної траєкторії випускника.

Проведений аналіз чотирьох освітньо-професійних програм підготовки фахівців соціономічних професій на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти дозволяє сформулювати такі узагальнення – усі досліджувані ОПП відповідають чинному Стандарту вищої освіти за відповідними спеціальностями та мають однаковий загальний обсяг – 240 кредитів ЄКТС і тривалість – 4 роки навчання. Водночас вони суттєво різняться за структурою: співвідношенням обов'язкових і вибіркових компонентів, часткою практичної підготовки, структурою спеціальних дисциплін.

Частка суто практичної підготовки становить у досліджуваних програмах від 9,2 до 14,2 % загального обсягу. Найбільший показник (14,2 %) має ОПП НаУКМА «Соціальна робота», що свідчить про послідовну практико-орієнтовану логіку її побудови. Проте у всіх програмах частка практичної підготовки є недостатньою для повноцінного формування повної професійної готовності без цілеспрямованого розвивально-тренінгового супроводу.

Змістовий аналіз переліку навчальних дисциплін показує, що академічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій зорієнтована переважно на формування когнітивного та частково операційного компонентів готовності. Мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти залишаються здебільшого поза зоною безпосереднього впливу нормативних дисциплін, що підтверджує

результати нашого емпіричного дослідження та актуалізує необхідність упровадження спеціальних розвивально-тренінгових програм у межах психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки.

Жодна з досліджуваних ОПП не передбачає самостійної цілеспрямованої розвивально-тренінгової роботи, спрямованої саме на формування особистісних чинників готовності майбутніх фахівців соціономічних професій (внутрішньої мотивації, самоцінності, емоційної стабільності, рефлексивності).

Таким чином, проведений аналіз підтверджує обґрунтованість запропонованого нами підходу до формування готовності студентів соціономічних професій до фахової діяльності, який ґрунтується на поєднанні теоретичної підготовки з безпосереднім залученням студентів до практичного професійного середовища та рефлексією набутого досвіду.

Отже, результати здійсненого аналізу освітньо-професійних програм підготовки фахівців соціономічних професій дають підстави стверджувати, що, попри їх відповідність чинним стандартам вищої освіти та наявність структурованих елементів практичної підготовки, освітній процес не повною мірою забезпечує цілеспрямоване формування всіх компонентів практичної готовності до фахової діяльності. Зокрема, встановлено, що зміст більшості навчальних дисциплін орієнтований переважно на засвоєння теоретичних знань і формування окремих професійних умінь, тоді як розвиток особистісно-рефлексивних характеристик не виступає самостійним і системно організованим завданням підготовки. За таких умов одним із значущих чинників вибору випускниками подальшої професійної діяльності за фахом стає не лише рівень академічної підготовки, а й сформованість суб'єктивного відчуття професійної готовності, досвіду практичної взаємодії (що забезпечує краще розуміння змісту майбутньої професійної діяльності та сприяє усвідомленню її відповідності або невідповідності власним очікуванням), а також внутрішньої мотивації. У зв'язку з цим доцільним є доповнення існуючих освітніх програм спеціально організованими формами розвивально-

тренінгової роботи, спрямованими на розвиток особистісних компонентів готовності, що може розглядатися як один із перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

У сучасних умовах професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має базуватися на поєднанні теоретичних знань і практичного досвіду. Методологія викладання при цьому повинна ґрунтуватися на синтезі наукових підходів і засвоєнні практичного досвіду, що реалізується через використання тренінгових форм навчання, практикумів і прикладних технологій соціальної роботи. Важливе місце в освітньому процесі посідає розвиток саморефлексії майбутніх фахівців, оскільки під час професійної підготовки значний акцент робиться на усвідомлення власних цінностей, попереднього досвіду та особистісних ресурсів. Формування професійної готовності студентів є неможливим без активного залучення до практичних завдань, адже набуття ключових компетентностей відбувається через розв'язання реальних або змодельованих професійних ситуацій.

У цьому контексті важливою є концепція вчених-практиків Б. Шеафора та Ч. Хорейсі, викладена у їхній науковій праці. Автори виокремлюють такі компоненти практичної підготовки фахівців соціальної сфери: знання; цінності та ставлення; техніки, процедури та практичну активність; методологію викладання. Саме компонент цінностей і ставлень передбачає усвідомлення майбутнім фахівцем власних професійних установок та відповідальності, що безпосередньо пов'язано з розвитком рефлексивних умінь. Як практичні завдання дослідники пропонують складання аналітичних звітів, підготовку договорів про співпрацю та порівняльний аналіз теорій соціальної роботи [54].

Таким чином, виокремлення зазначених компонентів практичної підготовки дозволяє розглядати готовність майбутнього фахівця не лише як сукупність професійних знань і навичок, а як цілісне особистісно – професійне утворення. У сучасному розумінні професійної компетентності важливе місце

займає розмежування hard skills та soft skills. Hard skills розглядаються як конкретні професійні знання та вміння, які можуть бути чітко визначені, виміряні та перевірені. Вони формуються у процесі навчання, професійної підготовки та практичного досвіду і є необхідною умовою виконання спеціалізованих професійних завдань. Натомість soft skills мають більш складну, особистісно зумовлену природу та пов'язані зі способом взаємодії людини з іншими, здатністю до комунікації, адаптації, вирішення проблем і роботи в команді. Вони є універсальними та значною мірою визначають ефективність поведінки особистості у професійному середовищі [69].

Принципово важливо, що жоден із цих типів навичок не може розглядатися як достатній сам по собі. Hard skills забезпечують базову професійну підготовленість, тоді як soft skills визначають, наскільки ефективно ця підготовленість реалізується у реальній діяльності. Саме тому в сучасних умовах усе більшої актуальності набуває їхнє поєднання як необхідної умови професійного становлення та подальшої самореалізації.

У контексті підготовки студентів соціономічних спеціальностей це співвідношення є досить важливим, оскільки специфіка професій типу «людина – людина» полягає в тому, що їх зміст не обмежується виконанням формалізованих дій або застосуванням знань, а передбачає постійну взаємодію з людьми, роботу з їхніми переживаннями, потребами та складними життєвими ситуаціями. У таких умовах саме soft skills виступають визначальним чинником ефективності професійної діяльності, оскільки забезпечують здатність до емпатійного розуміння, конструктивної комунікації, гнучкості поведінки та прийняття відповідальних рішень.

Водночас hard skills залишаються необхідною основою професійної підготовки, адже саме вони забезпечують знання теоретичних засад, методів і технологій роботи у соціономічній сфері. Таким чином, професійна готовність майбутнього фахівця формується на перетині двох взаємопов'язаних площин: з одного боку – володіння системою професійних знань і вмінь, з іншого –

сформованість особистісних якостей, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми.

У цьому випадку готовність студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності доцільно розглядати як інтегральне утворення, що поєднує професійну підготовку і особистісну зрілість. Саме баланс між *hard skills* і *soft skills* визначає здатність майбутнього фахівця не лише виконувати професійні функції, а й ефективно реалізовувати їх у реальних умовах соціальної взаємодії, що є ключовою вимогою до діяльності у соціономічній сфері.

Поєднання знаннєвого, ціннісного та діяльнісного компонентів сприяє формуванню усвідомленого ставлення студента до обраної професії, розвитку відповідальності за результати власної діяльності та здатності до рефлексії. Саме така інтеграція компонентів практичної підготовки створює підґрунтя для формування готовності до професійної самореалізації майбутніх фахівців соціономічної сфери. Отже, сформована цілісна готовність до професійної діяльності виступає ключовим фактором, що визначає рівень ефективності майбутньої самореалізації фахівця соціономічної сфери.

Ефективність професійної діяльності фахівця значною мірою визначається рівнем його готовності до професійної самореалізації, яка передбачає сформованість внутрішньої позиції постійного самовдосконалення у практичній діяльності. Оскільки професійна діяльність таких фахівців спрямована на актуалізацію життєвих ресурсів особистості та розширення її соціально – психологічних можливостей у подоланні різноманітних проблем, це вимагає усвідомлення майбутнім працівником цілісної професійної концепції. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє соціальна спрямованість особистості, яка розглядається як складова професіоналізму та формується ще на етапі навчання у закладі вищої освіти. Професіоналізм у соціономічній сфері постає як поєднання кваліфікованої майстерності й духовно – моральних якостей особистості та включає професійні цінності, мотивацію, професійну

культуру, знання, уміння й навички, способи соціального впливу, а також професійну самосвідомість і готовність до розвитку та саморозвитку.

Психологічним феноменом, що інтегрує зазначені характеристики, є соціальна орієнтованість майбутнього фахівця. Розвиток професіоналізму у соціономічній сфері відбувається через механізм рефлексії, усвідомлення власного Я та формування професійної Я-концепції, що забезпечує внутрішню узгодженість, цілісність і стійкість особистості в умовах складної професійної діяльності. Важливою складовою успішної професійної реалізації майбутнього фахівця є також мотиваційна підструктура, яка передбачає наявність позитивної мотивації до професійної діяльності, усвідомлення її соціальної значущості та сформований інтерес до процесу надання допомоги. Саме інтереси та мотивація визначають спрямованість особистості, її готовність до професійного вибору та подальшого здійснення діяльності у соціономічній сфері [11].

Таким чином, готовність майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності визначається не лише рівнем сформованості знань, умінь і мотивації, а й системою його ціннісних орієнтацій, які задають смислові орієнтири професійної поведінки. Саме ціннісна основа забезпечує внутрішню узгодженість професійних намірів, відповідальність за результати діяльності та спрямованість на допомогу людині. У зв'язку з цим доцільним є звернення до аксіологічного підходу як методологічної основи формування ціннісного світогляду студентів соціономічних спеціальностей.

Аксіологічний підхід виступає однією з важливих методологічних засад формування ціннісного світогляду студентів, оскільки орієнтує освітній процес на професійне становлення та особистісний розвиток майбутнього фахівця, а також моделює можливості вдосконалення підготовки на основі цінностей. У межах аксіологічної парадигми людина розглядається як найвища цінність, що набуває особливого значення для професій типу «людина – людина». У цьому контексті важливим є поняття аксіологічного потенціалу особистості, який визначається системою ціннісних орієнтацій

студента, його життєвими цілями, соціальними установками та здатністю до соціокультурної рефлексії. Саме сформованість ціннісних орієнтацій забезпечує внутрішню мотивацію до професійної діяльності, усвідомлення її соціальної значущості та відповідальності за результати власної роботи [14]. Таким чином, аксіологічний підхід дозволяє розглядати готовність студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності як інтегральне утворення, що поєднує професійні знання, особистісні цінності та спрямованість на допомогу людині.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності як складне й багатокомпонентне утворення, що формується у процесі професійної підготовки та залежить від поєднання особистісних, мотиваційних, когнітивних і діяльнісних чинників. У працях дослідників готовність постає не лише як наявність знань і вмінь, а як цілісний внутрішній стан особистості, що забезпечує ефективне включення у професійну діяльність.

У межах розглянутих підходів готовність до професійної діяльності тлумачиться як динамічне утворення, яке змінюється залежно від умов навчання, індивідуального досвіду та рівня особистісного розвитку студента. Особливу увагу науковці приділяють структурі готовності, виокремлюючи мотиваційні, емоційно-вольові, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти, взаємодія яких визначає загальний рівень професійної підготовленості майбутнього фахівця.

Аналіз рівнів професійної готовності свідчить про те, що її сформованість не є сталою величиною та потребує цілеспрямованого розвитку ще на етапі навчання у закладі вищої освіти. Важливим є урахування не лише професійних знань і навичок, а й особистісних характеристик студента, зокрема його мотивації, ціннісних орієнтацій, здатності до саморефлексії та усвідомлення соціальної значущості майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, готовність до професійної діяльності доцільно розглядати як цілісне особистісно-професійне утворення, формування якого потребує комплексного підходу в освітньому процесі. Це створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу особливостей готовності до фахової діяльності студентів соціономічних спеціальностей, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з роботою з людиною та високим рівнем соціальної відповідальності.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Вибір та опис методів дослідження

В умовах війни в Україні соціономічні професії набувають особливого значення, адже від рівня підготовки фахівців залежить ефективна соціальна підтримка населення та реалізація різних соціальних ініціатив. Попит на спеціалістів соціономічного профілю зростає з кожним роком. Незважаючи на чисельність випускників цієї спеціальності, наразі важливою залишається проблема професійної готовності студентів соціономічного напрямлення до практичної діяльності, визначення сутності цього явища та його структурних компонентів. Професійна готовність до роботи, будучи основою ефективного виконання професійних завдань, потребує систематичного вивчення та побудови технологій її формування і розвитку. Актуальним залишається подальше продовження науково-дослідної роботи з виявлення оптимальних підходів, методів та технологій визначення та підвищення рівня готовності студентів до практичної діяльності. Значення цього етапу навчання важко переоцінити, оскільки він створює умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності, та забезпечує студентів практичним досвідом, який вони зможуть використовувати у майбутній роботі [32].

Для реалізації мети дослідження було визначено вибірку респондентів, яка репрезентує студентів соціономічних спеціальностей на ключовому етапі їх професійного становлення.

Вибірка дослідження – респонденти віком від 19 до 27 років, що навчаються на 3–4 курсах бакалаврату та на 1–2 курсах магістратури за спеціальностями соціономічного спрямування (соціальна робота, психологія, соціальна педагогіка та інші). Загальна кількість респондентів становила 70 осіб. До вибірки увійшли студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного університету «Києво-Могилянська

академія», Національного університету «Острозька академія», Остравського університету та Національної академії внутрішніх справ.

Обраний віковий період є важливим етапом професійного становлення, оскільки відбувається активне формування ключових компетентностей, професійних навичок та особистісних якостей, необхідних для майбутньої фахової діяльності. Молоді фахівці на цьому етапі усвідомлюють свої професійні цілі, закріплюють здобуті теоретичні знання на практиці та адаптуються до вимог соціальних і освітніх середовищ, що забезпечує основу для успішного професійного розвитку в подальшому.

Особистісні якості студентів, такі як відповідальність, емпатія та ініціативність, набувають професійного спрямування та адаптуються до вимог соціономічної практики.

У рамках даного дослідження для оцінки рівня професійної готовності студентів було проведено опитування, яке складалося з трьох методик: Шкали мотивації до кар'єри, Методики виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС–1) та Шкали загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE).

Шкала мотивації до кар'єри спрямована на визначення рівня кар'єрної інтуїції, резильєнтності та ідентичності студентів і виявлення ключових складових їхньої готовності до практичної професійної діяльності. Шкала мотивації до кар'єри була розроблена американськими дослідниками R. Day та T.D. Allen на основі теоретичних напрацювань M. London та R.A. Noe et al. (Day & Allen, 2004; адаптовано з London, 1993; Noe et al., 1990). Для використання в Україні шкала була адаптована Л.М. Карамушкою та М.Є. Тиченко, що дозволило врахувати особливості українського наукового та практичного контексту [24].

Методика виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС–1) (за Б. Федоришиним і В. Синівським) спрямована на визначення рівня сформованості професійно значущих якостей, що мають особливе значення для діяльності у соціономічних професіях. Методика

спрямована на оцінку здатності особистості до встановлення та підтримання міжособистісних контактів, ефективної взаємодії з людьми, а також уміння впливати на групу, організовувати спільну діяльність і проявляти ініціативу [58].

Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE) спрямована на оцінку рівня віри людини у власні можливості, здатності до самостійного досягнення цілей та подолання життєвих труднощів. Методика була розроблена німецькими психологами R. Schwarzer та M. Jerusalem і адаптована українською мовою І. Галецькою. Шкала є інструментом для прогнозування адаптивності до життєвих змін та оцінки психологічної готовності до професійної діяльності [7].

Самоефективність визначає, наскільки особистість здатна мобілізувати власні ресурси у невизначених умовах, адаптуватися до нових викликів та залишатися впевненою у власних діях. Самоефективність це віра в те, що ви можете досягти успіху при виконанні певного завдання. Ідея самоефективності була вперше запропонована в 1960-х роках Альбертом Бандурою, професором психології зі Стенфорда, який спеціалізується на психології розвитку та педагогіці. Він представив самоефективність як одну із складових процесу реалізації мети [15].

На думку А.Бандури, самоефективність визначає те, наскільки наполегливо людина буде долати труднощі та вирішувати життєві проблеми. Високий рівень самоефективності пов'язаний із впевненістю у власному успіху, що сприяє досягненню позитивних результатів і зміцненню самоповаги. Натомість низька самоефективність формує очікування невдачі, що часто призводить до зниження результативності діяльності та негативного ставлення до себе [47].

Для студентів соціономічних спеціальностей цей показник є досить важливим: майбутня професійна діяльність передбачає не лише застосування теоретичних знань, а й ефективну роботу з людьми, вирішення емоційно складних ситуацій, прийняття рішень у стресових умовах та здатність

самостійно формувати оптимальні стратегії поведінки. Тому аналіз рівня самоефективності дозволяє оцінити не лише психологічну готовність студентів, а й їхню здатність реалізуватися у професії на практиці.

Шкала складається з 10 тверджень, які респонденти оцінюють стосовно того, наскільки кожне з них відповідає їхньому власному досвіду. Вища оцінка за шкалою відображає стійку віру в особисту ефективність – здатність знаходити рішення у складних ситуаціях, бути впевненим у власних діях та не втрачати мотивації в умовах життєвих викликів.

Дослідження проводилося у формі опитувальника з використанням стандартизованих психодіагностичних методик, що дозволило комплексно оцінити рівень сформованості професійної готовності студентів соціономічних спеціальностей за ключовими психологічними показниками.

Опитування було здійснено в онлайн-форматі з використанням платформи Google Forms, що забезпечило зручність участі респондентів, гнучкість у заповненні опитувальника та можливість залучення достатньої кількості студентів різних курсів і спеціальностей, незалежно від місця проживання. Такий формат також дозволив мінімізувати організаційні труднощі та забезпечити більш вільні умови для надання відповідей.

Перед початком участі респонденти отримали чіткі інструкції щодо заповнення опитувальника, а також були проінформовані про анонімний характер дослідження та конфіденційність отриманих результатів. Це сприяло формуванню психологічно безпечного середовища, зниженню впливу соціально бажаних відповідей і підвищенню рівня щирості, що, у свою чергу, позитивно вплинуло на достовірність отриманих даних.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до стандартизованих ключів кожної з використаних методик із подальшим узагальненням отриманих показників.

З метою глибшого аналізу було використано поєднання кількісних та якісних методів. Кількісний аналіз передбачав підрахунок і визначення відсоткового розподілу респондентів за рівнями сформованості

досліджуваних характеристик, що дозволило виявити загальні тенденції у вибірці. Якісний аналіз, у свою чергу, був спрямований на інтерпретацію отриманих результатів з урахуванням специфіки професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей, особливостей їхнього професійного становлення та вимог майбутньої фахової діяльності.

2.2. Дослідження особливостей готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності

У професіях, які за своїм змістом пов'язані з активною взаємодією людини з іншими людьми, провідну роль відіграють комунікативні та організаторські здібності, без яких неможливо досягти успіху в роботі. Основний зміст діяльності працівників таких професій – керівництво колективами, навчання, виховання, культурно-просвітницька діяльність, допомога людям тощо. Результати відповідей респондента дають можливість виявити якісні особливості його комунікативних і організаторських схильностей.

На підставі проведеного опитування за методикою КОС–1 було здійснено аналіз рівнів розвитку як комунікативних, так і організаторських схильностей у студентів соціономічних спеціальностей. В рамках даного етапу дослідження доцільно спершу зосередитися на характеристиці комунікативних схильностей як важливої складової професійної готовності.

Встановлено, що найбільша частка респондентів – близько 41% (29 осіб) – продемонстрували низький рівень комунікативних схильностей. Для цієї групи характерна відсутність вираженого прагнення до спілкування, труднощі в налагодженні міжособистісних контактів, особливо в новому соціальному середовищі. Вони часто почуваються невпевнено в колективі, схильні обмежувати коло знайомств, уникають активної взаємодії та публічності. З точки зору професійної підготовки це може свідчити про недостатню сформованість якостей, необхідних для ефективної комунікації з клієнтами та

колегами, що може бути перешкодою для реалізації їх фахової спрямованості у майбутньому.

Близько 11% респондентів продемонстрували рівень комунікативних схильностей нижче середнього. Такі студенти загалом не уникають спілкування, однак і не проявляють достатньої активності в його ініціюванні. Вони можуть встановлювати контакти у звичних умовах, проте відчують труднощі в нових або нестандартних ситуаціях взаємодії. Їхня комунікативна поведінка характеризується частковою невпевненістю, обмеженою гнучкістю та недостатньою здатністю відстоювати власну позицію. Це вказує на потребу подальшого розвитку комунікативних умінь як складової професійної готовності.

Середній рівень комунікативних схильностей виявлено у близько 12% опитаних (8 респондентів). Такі студенти загалом орієнтовані на спілкування, прагнуть до встановлення контактів, не обмежують коло взаємодії та здатні підтримувати міжособистісні зв'язки. Вони вміють відстоювати власну думку та ефективно взаємодіяти в знайомому середовищі. Водночас їх комунікативні прояви не є достатньо стійкими й можуть знижуватися під впливом складних або нових соціальних ситуацій. У зв'язку з цим їхній потенціал потребує цілеспрямованого розвитку та вдосконалення в процесі професійної підготовки.

Близько 16% опитаних (11 осіб) продемонстрували високий рівень комунікативних схильностей. Цій групі притаманна відкритість до спілкування, здатність швидко адаптуватися до нових умов, легко встановлювати контакти та підтримувати їх. Вони активно ініціюють спілкування, розширюють коло соціальних зв'язків, впевнено почуваються в різних життєвих обставинах. Такі якості свідчать про достатній рівень сформованості комунікативної складової професійної готовності до діяльності в соціономічній сфері.

Найвищий рівень комунікативних схильностей виявлено у близько 20% респондентів (14 осіб). Ці студенти мають виражену потребу у спілкуванні,

демонструють високий рівень соціальної активності, легко орієнтуються в нових і складних ситуаціях взаємодії. Вони впевнені, ініціативні, здатні ефективно впливати на співрозмовників і відстоювати власну позицію. Такі люди не лише успішно встановлюють контакти, а й виступають активними учасниками комунікативних процесів, що свідчить про високий рівень їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності у сфері «Людина–Людина».

Аналіз розподілу за курсами показав, що найбільша частка таких студентів навчається на четвертому курсі (близько 10%), менше – на третьому курсі (близько 6%) та серед студентів другого курсу магістратури (близько 4%). Загалом варто зазначити, що частка студентів із високим рівнем розвитку комунікативних навичок є відносно невеликою. Водночас отримані дані свідчать про їх більш виражене формування на старших етапах навчання, що може бути пов'язано з накопиченням професійного досвіду та проходженням практичної підготовки. Разом із тим наявність студентів із високим рівнем комунікативних схильностей уже на третьому курсі може вказувати на вплив індивідуально-психологічних особливостей, які сприяють більш ранньому розвитку цих якостей.

Поряд із комунікативними схильностями не менш важливою складовою професійної готовності студентів соціономічних спеціальностей є організаторські здібності. Вони забезпечують здатність майбутнього фахівця планувати діяльність, координувати взаємодію людей, приймати самостійні рішення, проявляти ініціативу та нести відповідальність за результати спільної роботи. У сфері соціальної роботи це є важливим, оскільки фахівець часто виступає організатором соціальних заходів, координатором допомоги, посередником між різними соціальними групами та інституціями.

Аналіз результатів за шкалою організаторських здібностей показав, що близько 41% респондентів мають низький рівень їх розвитку. Важливо зазначити, що показники за цією шкалою не є тотожними результатам комунікативних схильностей, що свідчить про відносну автономність розвитку цих якостей. Для респондентів із низьким рівнем організаторських

здібностей характерна відсутність ініціативності, труднощі в прийнятті самостійних рішень, невпевненість у нових ситуаціях, а також схильність уникати відповідальності за організацію діяльності. Вони часто не готові брати на себе роль координатора чи лідера, що може негативно впливати на їх професійне становлення.

Близько 14% респондентів продемонстрували рівень організаторських здібностей нижче середнього. Для них притаманна певна обмеженість у прагненні діяти та самостійності: вони можуть виконувати поставлені завдання, однак уникають активної організаційної ролі. У нових або складних ситуаціях такі студенти часто розгублюються, не завжди здатні швидко приймати рішення та ефективно координувати діяльність інших. Це свідчить про недостатню сформованість організаторської складової, яка потребує подальшого розвитку.

Середній рівень організаторських здібностей виявлено у 11% респондентів. Такі люди здатні планувати власну діяльність, у певних ситуаціях проявляють ініціативу та можуть організовувати взаємодію з іншими. Водночас їхні організаторські вміння не є достатньо стійкими та можуть знижуватися в умовах підвищеної складності або відповідальності. У зв'язку з цим вони потребують подальшого розвитку та практичного закріплення відповідних навичок.

Високий рівень організаторських здібностей продемонстрували близько 27% опитаних. Для них властива здатність швидко орієнтуватися в нових умовах, приймати самостійні рішення, ефективно організовувати діяльність навколо себе і взаємодію з іншими. Вони ініціативні, готові брати на себе відповідальність, активно включаються в організацію різних заходів, що є важливим показником сформованості професійно значущих якостей.

Найвищий рівень виявлено у 6% респондентів. Ці студенти демонструють виражену потребу в організаторській діяльності, високий рівень самостійності, рішучості та відповідальності. Вони впевнено діють у складних ситуаціях, здатні ефективно координувати інших, приймати

обґрунтовані рішення, досягати поставлених цілей та брати на себе роль лідера, що вказує на високий рівень їхньої готовності до професійної діяльності у соціономічній сфері.

З метою більш глибокого аналізу готовності студентів соціономічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності було використано методику «Шкала мотивації до кар'єри» (Career Motivation Scale) R. Day та T.D. Allen (2004) в адаптації Л.М. Карамушки та М.Є. Тиченко.

Результати дослідження за шкалою кар'єрної інтуїції дозволяють оцінити рівень усвідомлення студентами власних професійних цілей, розуміння перспектив кар'єрного розвитку та здатність до його планування.

Низький рівень кар'єрної інтуїції виявлено у 20 респондентів (близько 29%). Для цієї групи характерна недостатня сформованість уявлень про власне професійне майбутнє, нечіткість кар'єрних цілей та відсутність системного підходу до їх досягнення. Такі студенти можуть відчувати труднощі у визначенні напрямів професійного розвитку, не завжди усвідомлюють вимоги обраної професії та не мають чіткого бачення власної ролі в ній. Це показує недостатній рівень готовності до свідомого професійного самовизначення.

Найбільша частка опитаних – близько 41% – продемонстрували середній рівень кар'єрної інтуїції. Ці студенти загалом мають певне уявлення про власний професійний розвиток, можуть визначати основні кар'єрні орієнтири, однак їхні цілі не завжди є чітко структурованими та послідовними. Вони здатні замислюватися над майбутньою кар'єрою, проте не завжди демонструють достатній рівень усвідомленості та стратегічного планування. Такий рівень вказує на наявність потенціалу, який потребує подальшого розвитку та конкретизації.

Високий рівень кар'єрної інтуїції виявлено у 21 респондента (близько 30%). Для цих осіб характерне чітке розуміння власних професійних цілей, усвідомлення шляхів їх досягнення та здатність до планування кар'єрного розвитку. Вони орієнтовані на досягнення професійного успіху, мають сформоване бачення своєї майбутньої діяльності та готовність до активних дій

у напрямі реалізації своїх кар'єрних намірів. Це свідчить про високий рівень сформованості мотиваційної складової професійної готовності.

З огляду на специфіку соціономічних професій, де важливою є не лише наявність професійних знань і навичок, але й чітке розуміння власної ролі, цілей та перспектив розвитку, недостатній рівень кар'єрної інтуїції може виступати фактором, що обмежує професійну готовність майбутніх фахівців. Це актуалізує необхідність впровадження в освітній процес заходів, спрямованих на розвиток кар'єрного самовизначення, рефлексії та планування професійного шляху.

Враховуючи важливість усвідомлення кар'єрних цілей для професійного становлення особистості, доцільно також проаналізувати інший не менш значущий компонент мотиваційної сфери – кар'єрну резильєнтність, яка відображає здатність особистості ефективно діяти в умовах труднощів та професійних викликів.

Результати дослідження за шкалою кар'єрної резильєнтності дозволяють оцінити здатність студентів адаптуватися до змінних умов професійної діяльності, долати труднощі, не «вигорати», зберігати впевненість у собі та наполегливість у досягненні поставлених цілей.

Аналіз отриманих даних показав, що близько 24% мають низький рівнем кар'єрної резильєнтності. Для цієї групи властива недостатня впевненість у власних силах, не бажання виходити з зони комфорту, схильність уникати ризику та труднощів, а також знижена здатність адаптуватися до змінних або стресових умов. У ситуаціях професійних викликів такі студенти можуть втрачати мотивацію, закриватися в собі, або уникати активних дій, що негативно впливає на їхню готовність до майбутньої діяльності.

Поряд із цим значна частина опитаних демонструє більш сформовані адаптаційні можливості. Так, близько 41% мають середній рівень кар'єрної резильєнтності. Такі особи здатні долати труднощі та пристосовуватися до нових умов, однак їхня стійкість не завжди є стабільною. У складних або нестандартних ситуаціях вони можуть потребувати додаткової підтримки чи

часу для прийняття певних рішень. Такий рівень вказує на наявність базових ресурсів, які потребують подальшого розвитку.

Водночас звертає на себе увагу той факт, що доволі значна частка студентів – (близько 34%) – продемонстрували високий рівень кар'єрної резильєнтності. Вони виявляють впевненість у власних можливостях, готовність приймати виклики, здатність ефективно діяти в умовах невизначеності та швидко адаптуватися до змін. Ця група демонструє наполегливість у досягненні цілей і здатність зберігати продуктивність навіть у складних професійних ситуаціях.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що, попри наявність групи студентів із недостатнім рівнем кар'єрної резильєнтності, переважна більшість респондентів має сформовані або потенційно сформовані адаптаційні ресурси.

Водночас варто акцентувати увагу, що для соціономічних професій кар'єрна резильєнтність має особливе значення, оскільки професійна діяльність у цій сфері пов'язана з високим емоційним навантаженням, необхідністю швидкого реагування на складні життєві обставини клієнтів та роботою в умовах невизначеності. Недостатній рівень стійкості може призводити до професійного вигорання та зниження продуктивності.

Переважання середнього рівня кар'єрної резильєнтності свідчить про те, що більшість студентів перебуває на етапі формування відповідних якостей. Це актуалізує необхідність розвитку стресостійкості, саморегуляції та готовності до професійних викликів як важливих складових їхньої загальної готовності до фахової діяльності.

Поряд із здатністю до усвідомлення кар'єрних цілей та подолання професійних труднощів важливим компонентом мотивації до кар'єри виступає кар'єрна ідентичність. Вона відображає не просто формальне ставлення до майбутньої професії, а глибину внутрішнього прийняття обраного фаху, ступінь ототожнення себе з ним, а також місце професійної діяльності в системі життєвих цінностей особистості. Саме через кар'єрну

ідентичність проявляється готовність не лише «працювати за спеціальністю», а й реалізовувати себе в ній, вкладати зусилля у розвиток і професійне зростання.

У контексті підготовки фахівців соціономічних спеціальностей цей компонент набуває особливої ваги. Адже йдеться не просто про вибір професії, а про готовність працювати з людьми, взаємодіяти з їхніми переживаннями, труднощами, життєвими історіями. У такому випадку недостатньо володіти знаннями чи навичками – необхідною є внутрішня залученість, прийняття професійної ролі та усвідомлення її значущості.

Аналіз результатів за шкалою кар'єрної ідентичності показав такі результати: найбільша частка респондентів – близько 56% – характеризується низьким рівнем її сформованості. Це свідчить про те, що для значної частини студентів обрана професія ще не стала внутрішньо значущою частиною їхньої ідентичності. У таких випадках професійна діяльність може сприйматися радше як зовнішня вимога або один із можливих життєвих варіантів, а не як усвідомлений і прийнятий шлях. Відповідно, це позначається на рівні мотивації, відповідальності та готовності до якісної реалізації себе у професії.

Певною мірою більш сформовану позицію демонструють (близько 33%) із середнім рівнем кар'єрної ідентичності. У цьому випадку вже простежується інтерес до професії, розуміння її значущості, однак внутрішнє ототожнення себе з нею ще не є достатньо стійким. Їхня професійна спрямованість перебуває на етапі становлення, коли вибір уже зроблено, але ще не повністю «прожитий» і прийнятий на особистісному рівні.

На цьому тлі особливо помітною є відносно невелика частка студентів – близько 11%, які продемонстрували високий рівень кар'єрної ідентичності. Саме для цієї групи характерне чітке усвідомлення себе в межах обраної професії, внутрішня включеність у майбутню діяльність, а також готовність інвестувати власні ресурси в професійне зростання. У їх випадку професія вже виступає не зовнішнім орієнтиром, а складовою особистісної самореалізації.

Узагальнюючи отримані результати, варто зазначити, що домінування низького рівня кар'єрної ідентичності свідчить не просто про недостатню визначеність професійних намірів, а про більш глибоку проблему – розрив між формальним вибором спеціальності та її особистісним прийняттям. У перспективі це може ускладнювати процес входження у професію, знижувати рівень залученості та ефективності діяльності.

Важливо зазначити, «формальний вибір спеціальності» нерідко не супроводжується справжнім «особистісним прийняттям» обраної ролі, що є глибинним предиктором нижчого рівня залученості та мотивації до фахового розвитку. Основні завдання ЗВО у цьому контексті – забезпечити студентам умови для особистісного, парадигмального та ситуативного самовизначення [50].

Актуальність цієї проблеми найбільш виражена у соціономічній сфері, де професійна діяльність неможлива без внутрішнього включення, емпатії та готовності взаємодіяти з іншими людьми на глибинному рівні. У таких умовах недостатня сформованість кар'єрної ідентичності може виступати одним із ключових чинників, що обмежують реальну готовність майбутніх фахівців до якісного виконання професійних ролей.

У зв'язку з цим постає очевидною необхідність не лише інформування студентів про зміст професії, а й створення умов для її особистісного осмислення, «проживання» та прийняття. Йдеться про формування внутрішнього зв'язку з професією, без якого навіть високий рівень знань і навичок не гарантує ефективної професійної реалізації.

Наступним логічним кроком стає оцінювання ще одного важливого аспекту психологічної готовності до професійної діяльності – самоефективності. Адже віра у власні можливості, здатність долати труднощі та досягати поставлених цілей тісно пов'язана з готовністю брати на себе професійну відповідальність, ефективно взаємодіяти з людьми та вирішувати складні життєві й професійні завдання.

Оцінювання рівня самоефективності у студентів соціономічних спеціальностей дало змістовні результати, які відображають як внутрішню віру опитуваних у власні сили, так і потенційні ризики для їхньої професійної реалізації.

Серед досліджуваних студентів лише 1 респондент продемонстрував низький рівень самоефективності, що вказує на внутрішні сумніви та невпевненість у власних діях, може впливати на здатність брати на себе відповідальність та проявляти ініціативу у професійній діяльності.

10% осіб мають середній рівень – це група, яка володіє базовою вірою у власні сили, проте її стійкість ще не сформована остаточно. Така позиція характерна для студентів, які перебувають на етапі накопичення практичного досвіду, коли ще не сформувалася впевненість у власних силах і можливостях.

29% респондентів мають показник «вища за середній», тобто вони перебувають на порозі високої самоефективності, але ще потребують формування віри у себе. Цей результат можна розцінювати як потенційний ресурс, який за належних умов розвитку та підтримки може трансформуватися у стійку психологічну готовність.

Найбільша частка респондентів – 57% студентів з високим рівнем самоефективності. Для них характерне усвідомлення власного потенціалу, впевненість у подоланні труднощів та готовність активно діяти у професійному середовищі. Ця внутрішня переконаність є ключовим ресурсом для майбутньої професійної діяльності як у соціономічній сфері, так і у будь якій іншій, де часто виникає необхідність швидко приймати рішення та адаптуватися до непередбачуваних обставин.

Аналіз розподілу за курсами показав, що найбільша кількість студентів із високим рівнем самоефективності навчається на четвертому курсі (приблизно 26%), дещо менше – на третьому курсі (приблизно 19%), тоді як серед студентів магістратури їх частка є нижчою: близько 3% припадає на перший курс магістратури та приблизно 9% – на другий курс магістратури. Така тенденція може свідчити про досягнення пікового рівня сформованості

самоефективності на завершальному етапі бакалаврату. Водночас зменшення частки таких студентів у магістратурі може бути пов'язане з підвищенням вимог до професійної підготовки, переоцінкою власних можливостей та зростанням рівня відповідальності.

Важливо зазначити, що результати відображають суб'єктивне відчуття студентів щодо власної ефективності. Високий рівень віри у власні можливості може відповідати реальності, але також може бути зумовлений надмірною впевненістю, особистісними психологічними особливостями, або бажанням здаватися кращим.

У цьому контексті:

- Студенти з високим рівнем демонструють сильний внутрішній ресурс, однак без практичної перевірки складно оцінити реалістичність цієї віри.
- Студенти з середнім або низьким рівнем можуть оцінювати себе більш «тверезо», проте недооцінка власних можливостей стримує ініціативу та професійний розвиток.

Результати шкали самоефективності свідчать, що більшість студентів соціономічних спеціальностей вірить у власні сили та здатність подолати труднощі. Це позитивний індикатор психологічної готовності до професійної діяльності. Водночас частина студентів потребує додаткової підтримки для формування стабільної віри у власні ресурси та розвитку практичних умінь, що забезпечать ефективну реалізацію у професії.

Висновки до 2 розділу

Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження, доцільно зазначити, що проблема готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності має складний, багатовимірний характер і не може бути зведена лише до рівня засвоєння теоретичних знань або окремих професійних умінь. Отримані дані свідчать, що йдеться про цілісне

інтегральне утворення, у структурі якого поєднуються комунікативні, організаторські, мотиваційні та особистісно-психологічні компоненти.

Результати аналізу комунікативних і організаторських схильностей показали наявність досить неоднозначної картини. З одного боку, частина студентів демонструє достатній і високий рівень розвитку відповідних якостей, що створює підґрунтя для ефективної професійної взаємодії в подальшому. З іншого – значна частка респондентів характеризується низькими або недостатньо сформованими показниками, що вказує на труднощі у сфері міжособистісної комунікації, ініціативності та організації діяльності. В рамках соціономічних професій, де взаємодія з людьми є не просто складовою, а сутністю діяльності, такі результати є особливо важливими, адже саме ці якості визначають здатність майбутнього фахівця ефективно виконувати свої професійні функції.

Аналіз мотиваційної складової, здійснений за допомогою шкали мотивації до кар'єри, дозволив глибше зрозуміти внутрішні орієнтири студентів щодо професійного розвитку. Було встановлено, що хоча частина респондентів має сформоване уявлення про власні кар'єрні цілі та демонструє здатність долати труднощі, значна кількість студентів перебуває на етапі невизначеності. Зокрема, результати за шкалами кар'єрної інтуїції та кар'єрної ідентичності виявили тенденцію до недостатньої усвідомленості професійного вибору, нечіткості цілей та слабкої внутрішньої залученості до майбутньої діяльності.

Особливо показовим у цьому контексті є домінування низького рівня кар'єрної ідентичності, що свідчить про певний розрив між формальним вибором спеціальності та її особистісним прийняттям. Це означає, що для частини студентів професія ще не стала частиною їхнього «Я», не інтегрувалася в систему життєвих смислів і цінностей. У перспективі така ситуація може ускладнювати процес професійного становлення, знижувати рівень відповідальності та залученості у діяльність, призводити до вигорання, а також впливати на якість надання професійних послуг.

Водночас результати за шкалою кар'єрної резильєнтності демонструють наявність у значної частини студентів потенціалу до адаптації та подолання труднощів. Проте переважання середнього рівня вказує на те, що ці якості ще перебувають у процесі становлення і потребують цілеспрямованого розвитку, особливо з урахуванням високої емоційної напруженості та непередбачуваності професійної діяльності у соціономічній сфері та в Україні загалом.

Не менш важливим є і той факт, що результати дослідження самоефективності загалом мають позитивний характер: більшість студентів демонструє віру у власні можливості та готовність діяти в умовах труднощів. Це створює важливий психологічний ресурс для майбутньої професійної реалізації. Разом із тим варто враховувати суб'єктивний характер цього показника: висока самооцінка власної ефективності не завжди прямо корелює з реальним рівнем сформованості професійних компетентностей. У цьому контексті постає необхідність поєднання внутрішньої впевненості з реальним практичним досвідом, який дозволяє перевірити та «заземлити» цю віру.

Таким чином, узагальнена картина результатів свідчить про те, що готовність студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності перебуває на різних рівнях сформованості, причому домінує саме середній та нижчий за достатній рівні за окремими компонентами. Це означає, що значна частина майбутніх фахівців ще не повністю готова до ефективного входження у професійну діяльність, особливо в аспекті внутрішньої мотивації, професійної визначеності та практичної реалізації набутих знань.

Варто зазначити, що отримані результати не варто розглядати виключно як проблему – вони радше відображають закономірний етап професійного становлення особистості в умовах навчання. Більшість виявлених «дефіцитів» мають потенціал до розвитку за умови створення відповідного освітнього середовища, орієнтованого не лише на формальну передачу знань, а й на формування особистісної готовності та розвитку внутрішніх ресурсів для успішної професійної діяльності.

З огляду на зазначене, особливої актуальності набуває необхідність переорієнтації професійної підготовки на більш практико-орієнтований, рефлексивний та особистісно спрямований підхід. Йдеться про створення умов, у яких студент не лише засвоює професійні знання, а й поступово «входить» у професію – осмислює її, приймає, освоює на практиці, співвідносить із власними цінностями та формує внутрішню готовність до її реалізації.

Відповідно у межах дослідження пропонується практична програма, яка може виступити ефективним інструментом доповнення існуючої системи професійної підготовки, забезпечуючи не лише подолання виявлених труднощів, але й підтримку та розвиток уже сформованих ресурсів студентів. Її впровадження сприятиме більш цілісному становленню майбутнього фахівця, підвищенню рівня його усвідомленості, внутрішньої залученості до професії та готовності до ефективної професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3.

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Опис практичної програми

Аналіз результатів емпіричного дослідження готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності засвідчив, що рівень сформованості її основних компонентів є неоднорідним і потребує подальшого розвитку. Зокрема, встановлено, що поряд із наявністю студентів із достатнім і високим рівнем окремих показників, значна частка респондентів демонструє низький або середній рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей, а також недостатню сформованість окремих аспектів мотиваційної сфери.

Отримані дані свідчать про наявність певних труднощів у формуванні таких важливих складових професійної готовності, як здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, ініціативність, професійне самовизначення, внутрішня залученість до майбутньої діяльності та стійкість до професійних викликів. Особливої уваги потребують показники кар'єрної ідентичності та комунікативних здібностей, за якими зафіксовано домінування недостатнього рівня сформованості.

Водночас результати дослідження вказують на наявність у студентів певного потенціалу до розвитку, зокрема у вигляді сформованої самоефективності, елементів кар'єрної мотивації та здатності до адаптації. Це створює підґрунтя для цілеспрямованого вдосконалення їхньої професійної готовності в процесі спеціально організованого психолого-педагогічного впливу, який має бути спрямований не лише на подолання виявлених труднощів, але й на збереження та подальший розвиток уже сформованих особистісних ресурсів студентів.

Формування професійної готовності майбутніх фахівців соціономічного профілю є однією з ключових задач сучасної вищої освіти. Аналіз освітньо-

професійних програм зі спеціальностей 053 «Психологія» та 231 «Соціальна робота» свідчить про переважання теоретичної складової над практико-орієнтованою. Практичний досвід, пов'язаний із безпосередньою взаємодією студентів з реальним професійним середовищем, представлений у більшості програм фрагментарно та не завжди забезпечує формування цілісного уявлення про майбутню діяльність.

Виявлені особливості обумовлюють необхідність розробки та впровадження програми, яка передбачатиме додаткові форми роботи, спрямованих на розвиток особистісних, рефлексивних і мотиваційних компонентів готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності, з одночасною підтримкою та посиленням наявного потенціалу, що і визначає зміст наступного розділу дослідження.

Розроблена програма ґрунтується на уявленні про готовність до фахової діяльності як багатокomпонентне психологічне утворення. Ефективна програма формування готовності студентів соціономічних професій повинна передбачати чотири взаємопов'язані блоки, що відповідають чотирьом виділеним компонентам готовності: інформаційно-орієнтаційний (комунікативний компонент), практико-діяльнісний (організаторський компонент), рефлексивно-розвивальний (особистісно-психологічний компонент) та мотиваційний (мотиваційний компонент). Саме ці компоненти визначають структуру програми, її зміст та логіку побудови (див. таблицю 3.1).

Комунікативний компонент охоплює здатність студента до ефективної взаємодії з клієнтами, колегами та фахівцями суміжних установ, уміння вибудовувати діалог, активно слухати і ефективно реагувати у складних ситуаціях. *Організаторський компонент* відображає спроможність майбутнього фахівця планувати, координувати та реалізовувати свою діяльність – як у ситуаціях групової роботи, так і в самотійному веденні випадку. *Мотиваційний компонент* включає усвідомленість фахового вибору, внутрішню готовність до роботи з людьми, що потребують допомоги, і стійкий

професійний намір, підкріплений особистісними цінностями. Нарешті, *особистісно-психологічний компонент* об'єднує рефлексивні здібності, психологічну стійкість, самопізнання та здатність до саморегуляції в умовах емоційно навантаженої роботи.

Таблиця 3.1.

Програма формування готовності студентів соціономічних професій до фахової діяльності

Блок	Назва	Мета	Форми роботи
I	Комунікативний (інформаційно-орієнтаційний) компонент	Формування диференційованих уявлень про фах	Лекція-діалог, картування, відео
II	Організаторський (практико-діяльнісний) компонент	Набування безпосереднього досвіду взаємодії з фаховим середовищем	Практичний досвід взаємодії (практика)
III	Особистісно-психологічний (рефлексивно-розвивальний) компонент	Усвідомлення власних професійних якостей	Рефлексивні вправи, щоденник, SWOT, дискусія
IV	Мотиваційний компонент	Актуалізація внутрішньої мотивації	Ціннісно-сміслові вправи, «Карта розвитку»

Усі чотири компоненти є взаємообумовленими та взаємодоповнювальними: жоден із них не може розвиватися окремо. Розвинена комунікативність без організаторської компетентності залишається нереалізованою на практиці; висока мотивація без особистісно-психологічної зрілості швидко вичерпується в стресових умовах. Саме тому програма розроблена як інтегрована система, що забезпечує цілеспрямований і збалансований розвиток усіх чотирьох компонентів.

Саме на перетині знань, досвіду, внутрішньої мотивації та віри у власні можливості і формується справжня готовність до професійної діяльності – не формальна, а реальна, здатна витримати виклики сучасного світу.

Мета програми – сприяти формуванню практичної готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності через розвиток комунікативного, організаторського, мотиваційного та особистісно-психологічного компонентів шляхом поєднання інформування, практичного досвіду, рефлексії та роботи з внутрішньою мотивацією.

Відповідно до окресленої мети визначено такі завдання програми:

- 1) розвинути основні компоненти професійної готовності (комунікативний, організаторський, мотиваційний, особистісно-психологічний);
- 2) сформувати цілісне уявлення про зміст та специфіку майбутньої професійної діяльності;
- 3) забезпечити первинний досвід взаємодії з реальним професійним середовищем;
- 4) розвинути здатність до рефлексії власних професійних якостей, ресурсів і зон розвитку;
- 5) актуалізувати усвідомленість власного професійного вибору та внутрішню мотивацію до фаху.

У запропонованій програмі початковим виступає інформаційно-орієнтаційний етап, який створює необхідну когнітивну основу для більш усвідомленого включення студентів у подальший практичний досвід.

Форми роботи: групові заняття, виїзні заходи, індивідуальні завдання, письмова рефлексія, дискусії, зустрічі з практикуючими фахівцями.

Блок I. Комунікативний (інформаційно-орієнтаційний) компонент

Перший блок програми спрямований на формування у студентів системного уявлення про соціономічні професії, їх предметний зміст, функції та вимоги до фахівця. Актуальність цього блоку зумовлена тим, що, незважаючи на формальне ознайомлення з майбутньою спеціальністю на початку навчання, диференційоване розуміння реального змісту професійної діяльності, ролей та відповідальностей фахівця.

В його межах студенти отримують структуровану інформацію про різновиди соціономічних професій, специфіку роботи психолога і соціального працівника в різних інституційних контекстах (освіта, охорона здоров'я, соціальний захист, недержавний сектор), а також про нормативно-правові засади та етичні стандарти фахової діяльності. Особлива увага приділяється реалістичному зображенню професійного середовища – без ідеалізації та без надмірного акцентування труднощів, оскільки обидві крайності можуть деформувати уявлення та мотивацію студентів про професію.

Даний блок є необхідною передумовою для продуктивної участі студентів у наступному, практико-діяльнісному блоці: усвідомлені очікування та сформульовані запитання підвищують якість спостереження і взаємодії з практиками.

У межах блоку застосовуються такі форми і методи роботи: вправа «Асоціативний портрет професії», яка дозволяє виявити і проаналізувати стереотипні уявлення студентів про психолога і соціального працівника, що слугує відправною точкою для корекції хибних очікувань; міні-лекція з елементами діалогу, що забезпечує подання наукової інформації про фах в інтерактивному режимі і сприяє формуванню предметної обізнаності; вправа «Міф чи реальність», яка розвиває критичне мислення щодо поширених уявлень про соціономічні професії та формує навичку аргументованої оцінки тверджень; вправа «Професійні запитання», що спрямована на формулювання

студентами індивідуальних питань до практиків, – вона забезпечує усвідомлене ставлення до наступного блоку і підвищує дослідницьку активність. Детальний опис вправ із методичними рекомендаціями подано у Додатку А.

Блок II. Організаторський (практико-діяльнісний) компонент

Практико-діяльнісний блок є центральним у структурі програми, оскільки він формує практичну основу – той реальний досвід взаємодії з фаховим середовищем, без якого рефлексія та мотиваційна робота стають «відірваними» від практики. Даний блок доцільно впроваджувати на другому-третьому курсах навчання, коли студенти вже мають певний теоретичний фундамент і можуть більш усвідомлено взаємодіяти з реальним професійним середовищем.

Мета: забезпечити студентам безпосередній досвід взаємодії з реальним фаховим середовищем як основу для формування практичної готовності, предметної рефлексії та усвідомленої мотивації. Блок не є одноразовим заходом: відповідно до загальної логіки програми, він реалізується системно впродовж усього навчання студентів. Даний блок дозволяє ознайомити студентів із функціонуванням соціономічних установ, їх структурою та специфікою роботи з різними категоріями клієнтів, а також вибудувати безпосередню практичну взаємодію з фахівцями-практиками. Завдяки цьому студенти отримують можливість сформулювати реалістичне уявлення про реальний зміст щоденної професійної діяльності, зрозуміти, які завдання і виклики постають перед фахівцем, та усвідомити, яких компетентностей вимагає ця робота на практиці. Блок дозволяє ознайомити студентів із специфікою роботи з різними категоріями клієнтів, а також вибудувати безпосередню практичну взаємодію з фахівцями-практиками.

Крім того, здобутий досвід стає емпіричною основою для подальшої рефлексії у третьому блоці програми. Детальний опис структури, етапів та методів реалізації блоку подано у підрозділі 3.2

Блок III. Особистісно-психологічний (рефлексивно-розвивальний) компонент

Третій блок програми спрямований на усвідомлення студентами власних професійних якостей, ресурсів і зон розвитку на основі досвіду, здобутого у практико-діяльнісному блоці. Рефлексія розглядається тут не як спонтанний процес самоспостереження, а як цілеспрямована діяльність з аналізу власного досвіду взаємодії з професійним середовищем.

Для студентів, що лише входять у професійний простір, рефлексія є особливо важливою, оскільки вона визначатиме якість самостійного навчання протягом усього подальшого професійного шляху.

У межах блоку реалізуються такі форми роботи: аналіз щоденників спостереження, групові дискусії, техніки професійного самоаналізу (зокрема, аналіз професійно значущих якостей та їх актуального рівня розвитку), а також зворотний зв'язок у парах і малих групах. У межах блоку реалізуються такі форми і методи роботи: вправа «Коло досвіду Колба», яка структурує осмислення студентами набутого практичного досвіду за чотирма аналітичними рівнями – спостереження, переживання, розуміння та практичне застосування – і формує навичку рефлексивного мислення. В основі вправи лежить ідея навчання через досвід, відповідно до якої знання краще засвоюються не лише через отримання інформації, а через її осмислення, аналіз і подальше застосування у практичній діяльності [36]; вправа «SWOT-аналіз себе як майбутнього фахівця», що забезпечує формування реалістичного і збалансованого уявлення студентів про власні сильні та слабкі сторони, можливості розвитку і ризики; вправа «Професійно значущі якості», яка сприяє ідентифікації студентами якостей, необхідних фахівцю, та виявленню їх актуального рівня розвитку, що дає змогу визначити конкретні зони для подальшого зростання; робота в парах «Зворотний зв'язок», що розвиває здатність давати і отримувати конструктивну зовнішню оцінку, збагачуючи самопізнання студентів поглядом іншої особи.

Очікуваними результатами блоку є підвищення рівня професійного самопізнання, формування реалістичного професійного «Я образу» та виявлення конкретних зон розвитку. Детальний опис вправ із методичними рекомендаціями подано у Додатку Б.

4. Блок IV. Мотиваційний компонент

Четвертий блок програми орієнтований на актуалізацію внутрішньої мотивації студентів до обраної професії та сприяє формуванню усвідомленого професійного вибору. В умовах, коли значна частка студентів соціономічних спеціальностей навчається «за інерцією» або під зовнішнім тиском, цілеспрямована робота з мотиваційною сферою є необхідною умовою стійкої професійної ідентичності.

Цей блок частково спирається на положення самодетермінаційної теорії Е. Десі та Р. Раяна, яка розглядає мотивацію як багаторівневий процес, що визначається мірою задоволення базових психологічних потреб особистості. У межах цієї теорії виокремлюються три фундаментальні потреби: автономія (відчуття свободи та авторства власних дій), компетентність (відчуття ефективності та здатності досягати результату) і пов'язаність із іншими (відчуття соціальної включеності та підтримки). Згідно з цим підходом, внутрішня мотивація формується тоді, коли навчальне та професійне середовище підтримує зазначені потреби, що сприяє більш глибокій залученості, стійкості інтересу та особистісному розвитку. Натомість зовнішні стимули (оцінювання, вимоги, соціальний тиск) можуть регулювати поведінку лише ситуативно, але не забезпечують довготривалої внутрішньої включеності у діяльність [46].

Відповідно, завдання даного блоку полягає у створенні умов для усвідомлення студентами власних професійних інтересів і цінностей, а також у пов'язуванні їх із реальним змістом майбутньої фахової діяльності, що сприяє переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо детермінованої мотивації професійного вибору.

У межах блоку використовуються техніки ціннісного самовизначення, осмислення мотивів професійного вибору, а також вправи на побудову образу бажаного професійного майбутнього. Завершальна частина мотиваційного блоку передбачає формулювання студентами індивідуальних професійних намірів – конкретних кроків, що кожен планує здійснити для власного розвитку. У межах блоку застосовуються такі форми і методи роботи: вправа «Чому я обрав цю професію?», спрямована на усвідомлення студентами мотивів професійного вибору на трьох рівнях – зовнішньому, соціальному та особистісному, – що сприяє переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо детермінованої мотивації; вправа «Моє професійне майбутнє через 5 років», яка через техніку позитивної візуалізації формує образ бажаного професійного майбутнього і посилює суб'єктивну значущість обраної спеціальності; вправа «Лист собі як фахівцю», що розвиває здатність до особистісного прогнозування і забезпечує емоційне прийняття власного професійного «Я»; вправа «Мій перший крок у професії», яка завершує мотиваційний блок формулюванням студентами конкретних намірів щодо власного розвитку, перетворюючи внутрішню мотивацію на практичні дії. Детальний опис вправ із методичними рекомендаціями подано у Додатку В.

Таким чином, запропонована програма формування готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності має комплексний і послідовний характер, оскільки поєднує інформаційне ознайомлення з професією, безпосередній практичний досвід, рефлексивне осмислення та розвиток внутрішньої професійної мотивації. Взаємозв'язок чотирьох блоків забезпечує не лише набуття студентами окремих знань чи навичок, а й формування більш цілісного, реалістичного та особистісно значущого ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Особливе значення програми полягає в тому, що вона орієнтована не лише на професійну підготовку у вузькому академічному розумінні, а й на підтримку процесу професійного самовизначення студентів, формування їхньої фахової ідентичності та внутрішньої готовності до роботи у

соціономічній сфері. Запропонована структура програми дозволяє забезпечити поступовий перехід від теоретичного уявлення про професію до усвідомленого включення у реальне професійне середовище.

Відповідно, реалізація такої програми може розглядатися як один із перспективних напрямів вдосконалення системи підготовки студентів соціономічних спеціальностей, спрямований на формування більш стійкої, усвідомленої та практично орієнтованої готовності до майбутньої фахової діяльності.

3.2 Організаційна модель впровадження практичної програми

У межах дипломного дослідження здійснено апробацію практико-діяльнісного блоку розробленої нами авторської програми формування готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності. Такий вибір зумовлений кількома чинниками.

По-перше, практико-діяльнісний блок є центральним у структурі програми, оскільки він забезпечує безпосередній контакт студентів із реальним фаховим середовищем – саме той досвід, без якого рефлексивна й мотиваційна робота залишається «відірваною» від практики. Принципово важливо, що ідентифікувати себе у професії та кар'єрі можна лише спробувавши себе у реальній діяльності – жодна кількість лекцій чи семінарів не здатна замінити живого контакту з фаховим середовищем. Саме цей висновок підтверджують результати проведеного емпіричного дослідження: особливо показовим є домінування низького рівня кар'єрної ідентичності серед студентів, що свідчить про певний розрив між формальним вибором спеціальності та її особистісним прийняттям. Це означає, що для значної частини студентів професія ще не стала частиною їхнього «Я», не інтегрувалася в систему їхніх життєвих смислів і цінностей. Варто замислитися над тим, чому студенти 3–4 курсів, які вже мають достатній теоретичний багаж знань, все одно не відчують готовності до реальної роботи та не можуть впевнено ідентифікувати себе зі своєю майбутньою

професією. Одна з ключових причин – відсутність систематичного практичного контакту з фаховим середовищем на ранніх етапах навчання: студенти вивчають теорію, але рідко мають змогу «приміряти» на себе роль фахівця до того часу, поки це не стає формальною вимогою навчального плану. У перспективі така ситуація може ускладнювати процес професійного становлення, знижувати рівень відповідальності та залученості у діяльність, призводити до вигорання, а також впливати на якість надання професійних послуг. Все це підтверджує потребу у цілеспрямованому практичному компоненті підготовки.

По-друге, цей блок дозволяє зафіксувати якісні зміни у трьох ключових вимірах: уявленнях студентів про зміст професії, їхньому ставленні до обраного фаху та рівні мотивації до подальшої фахової діяльності.

Відповідно, апробація програми була проведена на базі Благодійної організації «Благодійний фонд сприяння розвитку навчальних закладів «Школа майбутнього»» – громадська організація, діяльність якої спрямована на розвиток освіти та створення можливостей для школярів і молоді. Апробація практичного компонента програми здійснювалась у період з 26 січня 2026 р. по 20 березня 2026 р. у межах практики студентів на базі зазначеної організації. До участі в апробації було залучено 12 студентів спеціальності «Соціальна робота» 3–4 курсів, які проходили практику в зазначений період. Практичні заняття проводились у середньому двічі на тиждень тривалістю 5–6 годин; виконання окремих завдань тривало самостійно у позааудиторний час.

Апробація реалізовувалась у кілька послідовних етапів: на початку практики було проведено первинне анкетування з метою визначення вихідного рівня сформованості уявлень, ставлення та мотивації студентів; далі – розроблені та узгоджені з керівником бази практики практичні завдання, які були реалізовані безпосередньо в діяльності фонду; після завершення практичного компонента проведено повторне анкетування та порівняльний аналіз результатів. Також елементи рефлексивного блоку було частково

включено до фінального етапу апробації у форматі рефлексивного заняття, що дозволило зафіксувати суб'єктивні зміни в оцінках та ставленнях студентів після проходження практичного компонента. Таке рішення не применшує наукової цінності апробації: оскільки практичний компонент є «ядром» авторської програми – саме він забезпечує безпосереднє занурення у фахове середовище і формує зміни у всіх трьох ключових вимірах готовності, – його перевірка є найбільш репрезентативною для оцінювання загальної концепції програми.

Діяльність фонду тісно пов'язана зі сферою соціальної роботи, оскільки його цільові групи – діти та молодь, у тому числі ті, що проживають на територіях де ведуться активні бойові дії – є об'єктами соціального захисту та підтримки. Робота з такими групами у фонді передбачає застосування таких компетентностей соціального працівника: оцінювання потреб клієнта, міжсекторну взаємодію, медіацію між благодійниками і отримувачами допомоги, документування та супровід соціальних ініціатив. Саме тому обрану практику в організації сектора освітнього та соціального спрямування є актуальною формою фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Багатовекторна діяльність організації дозволила студентам здобути широкий спектр реального фахового досвіду та навчитись взаємодіяти в команді.

З метою визначення вихідного рівня сформованості уявлень студентів про майбутню професію, їхнього ставлення до фахової діяльності та рівня мотивації до роботи за спеціальністю на початку практики було проведено первинне анкетування (див. Додаток Е). Анкета містила запитання за трьома блоками, що відповідають ключовим показникам сформованості готовності, визначеним у критеріях оцінювання ефективності блоку. (див. Додаток Д).

До анкети входили такі запитання та типові відповіді студентів:

Блок А (вхідний). Уявлення про професію:

– «Опишіть, як ви розумієте зміст роботи соціального працівника». Типові відповіді: «допомагати людям», «працювати з проблемними сім'ями», «консультувати», «робота з малозабезпечуваними». Відповіді були переважно

загальними, без конкретизації функцій, клієнтських груп або щоденних завдань фахівця.

– «Чи доводилося вам безпосередньо спостерігати роботу фахівця соціономічної сфери?» 50% студентів відповіли «ні» або «лише поверхово»; ще 33% зазначили, що мали короткостроковий контакт під час попередніх практик або екскурсій.

– «Які труднощі, на вашу думку, найчастіше виникають у фахівця соціальної роботи?» Більшість відповідей стосувалися «емоційного вигорання», «складних клієнтів», «з низьким рівнем заробітної плати», стереотипні уявлення без конкретики щодо реальних робочих ситуацій(якось треба помякше коментар трохи).

Блок Б (вхідний). Ставлення до обраної спеціальності:

– «Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки ви впевнені у правильності свого вибору спеціальності». Середній бал склав 6,1 із 10, що говорить про недостатню впевненість студентів у подальшій діяльності їх за фахом. Водночас, оскільки середній бал 6,1 є вище середнього, можна припустити що залучення у практичну роботу формуватиме більшу впевненість у своєму виборі професії.

– «Чи можете ви назвати напрям соціальної роботи, в якому хотіли б працювати після закінчення навчання?» 75% студентів відповіли «ні» або «ще не визначився/лась». 25% назвали загальний напрям, зокрема: «хотів/ла б у реабілітаційних центрах», «у соціальних службах для сім'ї та дітей», «у громадській організації чи благодійному фонді».

Блок В (вхідний). Мотивація до фахової діяльності:

– «Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки ви бажаєте працювати за спеціальністю після завершення навчання». Середній бал склав 6,4 із 10.

– «Що найбільше мотивує вас до роботи у соціономічній сфері?» Нижче наведено узагальнені варіанти відповідей, які відображають найбільш поширені формулювання, що зустрічались у різних студентів (зазначено частку тих, хто висловив відповідну позицію): «бажання допомагати людям»

– 83%; «це важлива та потрібна суспільству робота» – 58%; «цікавість до людини та її проблем» – 42%; «хочу зробити реальний внесок» – 33%; «подобається взаємодія з різними людьми» – 25%.

– «Чи відчуваєте ви готовність розпочати роботу у соціальній сфері вже зараз?» 83% відповіли «ні» або «скоріше ні». Серед основних причин – брак практичного досвіду та невпевненість у власних силах (страх не впоратись з реальними робочими ситуаціями, коли не знаєш, що саме потрібно робити); частина студентів також зазначила, що у процесі навчання певною мірою втратила початковий інтерес до спеціальності, оскільки теоретичний матеріал не дав відчуття реальної причетності до професії.

Таким чином, результати первинного анкетування засвідчили: більшість студентів мають узагальнені уявлення про майбутню фахову діяльність, які базуються переважно на теоретичних знаннях; рівень впевненості у правильності вибору спеціальності є помірним; мотивація до роботи за фахом присутня, однак переважно на рівні загальних ціннісних установок, а не усвідомленої готовності до конкретної діяльності. Ці дані визначили змістові акценти практичного компонента – тобто ті аспекти фахової діяльності, на опрацюванні яких зосереджувалась практична програма, – та підтвердили актуальність її реалізації.

Практико-діяльнісний блок програми було реалізовано у форматі активної участі студентів у діяльності організації під час практики. У межах практичного блоку було розроблено і запропоновано власні практичні завдання, орієнтовані на активне залучення студентів до реальних процесів роботи фонду. Виконання цих завдань було узгоджено з поточними потребами організації та одночасно забезпечило студентам досвід, безпосередньо пов'язаний із ключовими компетентностями соціального працівника: оцінюванням потреб клієнта та його оточення, умінням встановлювати контакт із клієнтами, навичками документування й ведення облікової документації, міжсекторною взаємодією та комунікацією з партнерами, а також аналізом ресурсів і координацією соціальних ініціатив – тими

функціями, що становлять реальну роботу фахівця соціальної сфери в організаціях третього сектору.

Перед початком реалізації практичних завдань було проведено організаційну зустріч із керівником від бази практики, у межах якої узгоджено формат залучення студентів, обговорено запропоновані форми роботи та визначено конкретні напрями діяльності, що відповідають поточним потребам фонду. Керівник практики підтвердила доцільність запропонованих завдань та надала необхідний доступ до інформаційних матеріалів і внутрішніх ресурсів організації.

Практичні завдання в межах апробованого блоку реалізовувались у кількох напрямках. Частина з них – робота в межах проєкту «Мрії заради майбутнього», участь у плануванні освітнього заходу Startup Bootcamp, моніторинг і документування звернень, пошук лекторів та експертів – були безпосередньо пов'язані з поточними завданнями фонду та забезпечили студентам досвід організаційної, комунікативної, координаційної та документаційної роботи. Окремі завдання, що склали авторський внесок у структуру практичного компонента, були розроблені мною як автором програми та учасником практики з метою посилення практичної підготовки та розвитку рефлексії.

Зокрема, було розроблено такі завдання:

Завдання «Соціальна мапа ресурсів для клієнта». Студенти формували структуровану базу актуальних ресурсів для різних категорій клієнтів (ВПО, діти з прифронтових територій, молодь у складних обставинах): державні служби, громадські організації, освітні програми, психологічна підтримка, матеріальна допомога. Результатом стала зведена «карта ресурсів», яку фонд міг використовувати у реальній роботі з отримувачами допомоги. Для студентів це завдання моделювало реальну практику навігації у системі соціальних послуг – ключову компетентність соціального працівника.

Завдання «Соціальна ініціатива: від ідеї до плану». Кожен студент або пара студентів розробляли міні-концепцію соціальної ініціативи, яка могла б бути реалізована у межах діяльності фонду і була спрямована на вирішення конкретної проблеми цільової аудиторії (наприклад: програма адаптації для дітей-переселенців у новій школі, освітній воркшоп із фінансової грамотності для молоді). Студенти мали описати цільову групу, обґрунтувати актуальність, визначити ресурси та можливих партнерів. Таке завдання розвивало проєктне мислення, навички соціального планування та розуміння логіки роботи організацій третього сектору.

Завдання «Карта потреб отримувача допомоги». Студентам було запропоновано на основі реальних (знеособлених) звернень до фонду скласти індивідуальну «карту потреб» конкретного отримувача допомоги: визначити первинні та приховані потреби, потенційні ресурси (внутрішні та зовнішні), а також можливі бар'єри на шляху до отримання підтримки. Завдання безпосередньо відтворювало логіку первинного оцінювання потреб клієнта – одну з базових функцій соціального працівника – і одночасно було корисним для фонду, оскільки допомагало систематизувати профілі учасників проєктів.

Поряд із цим студенти виконували завдання в межах реальних проєктів фонду. Зокрема, у рамках проєкту «Мрії заради майбутнього» вони здійснювали аналіз запитів та історій дітей-учасників, визначали потреби та формували переліки необхідних ресурсів, опрацьовували звернення й взаємодіяли з представниками компаній-партнерів. Це забезпечило реальний досвід роботи з особливо вразливою категорією – дітьми та їхніми сім'ями, що постраждали внаслідок повномасштабної війни. Під час участі у плануванні Startup Bootcamp студенти долучались до командних зустрічей, аналізу структури попереднього курсу та бюджетного планування, що ознайомило їх з організаційно-управлінськими аспектами роботи у третьому секторі. Моніторинг і документування звернень дозволив на практиці опанувати документаційний супровід соціальної роботи – аспект, який часто залишається

невидимим у теоретичних уявленнях студентів про фах. Пошук лекторів та експертів для заходів фонду формував навички мережевої взаємодії.

Отже, у межах апробованого практичного компонента студенти здійснили реальну фахову діяльність у різних напрямках роботи організації: безпосередня робота з дітьми та їхніми сім'ями, організаційно-управлінська діяльність, комунікаційна та медіаробота, мережева взаємодія, а також рефлексивно-аналітична робота у форматі авторських завдань. Це забезпечило повноцінне занурення студентів у фахове середовище, що є ключовою метою практико-діяльнісного блоку програми.

На фінальному етапі апробації було проведено повторне анкетування студентів за розробленою анкетой (див. Додаток Г). Анкета містила чотири змістові блоки: Блок А – зміни в уявленнях про професію (відкриті запитання); Блок Б – зміни у ставленні до професії (шкальні та відкриті запитання); Блок В – вплив на мотивацію та бажання працювати за фахом (шкальні та відкриті запитання); Блок Г – загальне оцінювання заходу. Нижче наведено порівняльний аналіз результатів за ключовими показниками відповідно до визначених критеріїв ефективності (див. Таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Результати анкетування учасників до та після реалізації практичного компонента програми

Показник	До апробації	Після апробації	Зміна
Середній бал впевненості у виборі спеціальності (шкала 1–10)	6,1	7,4	+1,3
Середній бал бажання працювати за фахом (шкала 1–10)	6,4	7,8	+1,4
Частка студентів із розгорнутими, диференційованими відповідями про зміст фахової діяльності	33%	67%	+34%

Показник	До апробації	Після апробації	Зміна
Частка студентів, які назвали конкретний напрям майбутньої роботи	25%	58%	+33%
Позитивна або реалістично позитивна зміна ставлення до професії	не вимірювалось (показник фіксується лише після апробації)	83%	Відповідає критерію ($\geq 70\%$)
Готовність пройти практику в аналогічній установі (шкала 1–10)	не вимірювалось (показник фіксується лише після апробації)	8,2	Відповідає критерію (≥ 7)

Питання про зміну ставлення передбачає рефлексію щодо самого процесу участі, а готовність до аналогічної практики є результатом набутого досвіду – тому ці показники не вимірювались на вхідному етапі й відображають лише підсумковий зріз.

Як свідчать дані таблиці 3.2, за всіма ключовими показниками зафіксовано позитивні зміни. Середній бал впевненості у правильності вибору спеціальності зріс з 6,1 до 7,4 бала; бажання працювати за фахом – з 6,4 до 7,8 бала, що відповідає визначеному критерію ефективності (середній бал ≥ 7). Частка студентів, які надали розгорнуті, диференційовані описи змісту фахової діяльності, зросла з 33% до 67%, що свідчить про помітне збагачення когнітивної складової готовності.

Результати Блоку А (відкриті запитання) засвідчили якісні зміни в характері відповідей: якщо до апробації студенти описували роботу соціального працівника у загальних термінах («допомагати людям», «консультувати»), то після апробації їхні відповіді містили конкретні описи функцій (робота з запитамі клієнтів, документування, міжсекторна взаємодія, медіакомунікація), реальних викликів (навантаження, необхідність балансувати між емпатією і межами) та конкретних організаційних контекстів – тобто студенти починали описувати роботу соціального працівника не абстрактно, а через призму конкретних установ, ситуацій і ролей, з якими стикнулись на практиці.

Результати Блоку Б показали, що 83% студентів після апробації обрали позиції «ставлення стало більш позитивним» або «ставлення стало більш реалістичним, але лишилось позитивним», що відповідає критерію ефективності ($\geq 70\%$). 17% студентів зазначили, що ставлення «не змінилось», однак пояснили це тим, що й до участі вважали свій вибір правильним. Жоден студент не обрав позицію «стало більш критичним або невизначеним».

За результатами Блоку В, середній бал бажання пройти практику в аналогічній установі склав 8,2 із 10, що перевищує визначений критерій (≥ 7). У поясненнях студенти зазначали: «я нарешті побачив/ла, як реально виглядає ця робота і хочу продовжувати», «практика показала, що я можу це робити», «стало зрозуміліше, куди рухатись далі».

Результати Блоку Г засвідчили переважно позитивне оцінювання заходу учасниками. Серед найбільш поширених відповідей на запитання про найцінніше у практиці: «реальний контакт із клієнтами та їхніми запитамі», «можливість побачити організацію роботи зсередини», «різноманітність завдань та ролей». Серед найчастіших пропозицій щодо вдосконалення – «більша тривалість практичного компонента», «включення елементів безпосередньої роботи з клієнтами», «організація зустрічей із фахівцями різних соціономічних установ». Ці пропозиції узгоджуються із загальною концепцією програми й можуть бути враховані при її повній реалізації.

Відповідно до критеріїв оцінювання ефективності блоку (див. Таблицю 3.3), результати апробації практичного компонента програми можна охарактеризувати таким чином.

Таблиця 3.3

Результати апробації практичного компонента програми

Показник	Джерело даних	Критерій	Результат апробації
Збагачення уявлень про зміст професії	Блок А, пит. 1–4	Конкретні описи нових знань у більшості відповідей	67% надали конкретні, диференційовані описи
Позитивна або реалістична зміна ставлення	Блок Б, пит. 5–7	$\geq 70\%$ обирають позитивні/реалістично позитивні позиції	83%
Посилення мотивації	Блок В, пит. 8–10	Середній бал ≥ 7 із 10	7,8 (бажання працювати за фахом), 8,2 (готовність до аналогічної практики)
Загальна задоволеність	Блок Г	Переважно позитивні відповіді; конструктивні пропозиції	Переважна більшість оцінок позитивні; пропозиції носять конструктивний характер

За всіма чотирма визначеними критеріями ефективності практичний компонент програми продемонстрував позитивні результати. Це дозволяє стверджувати, що апробований блок відповідає своїм цілям і є дієвим елементом програми формування готовності студентів до фахової діяльності – тобто він реально виконує ту функцію, для якої був розроблений, і може бути відтворений у повній версії програми.

Безпосереднє занурення студентів у реальне фахове середовище організації соціального спрямування забезпечило якісні зміни у трьох взаємопов'язаних вимірах: когнітивному (збагачення та конкретизація уявлень про зміст професії), афективному (позитивна або реалістично позитивна зміна ставлення до обраного фаху) та мотиваційному (посилення бажання й готовності до фахової діяльності).

Отримані результати свідчать про те, що саме практичний контакт із фаховим середовищем, а не лише теоретична підготовка, є визначальним чинником формування стійкої, свідомої та предметно-орієнтованої мотивації студентів до соціономічних професій. Відповідно, чим частіше та систематичніше такий контакт відбуватиметься протягом усього навчання, тим більш сформованою буде готовність студентів до реальної фахової діяльності. Практика показала: навіть відносно короткочасне, але змістовно організоване занурення у фахове середовище здатне суттєво вплинути на уявлення, ставлення і мотивацію майбутніх фахівців. Результати апробації підтверджують доцільність ширшого та більш систематичного впровадження практичного компонента у систему підготовки студентів соціономічних спеціальностей, що розглядається у наступному підрозділі.

По завершенні практичного етапу апробації було проведено рефлексивне заняття, в основу якого покладено вправи рефлексивно-розвивального блоку (Блок III) авторської програми (див. Додаток Б). Рефлексивний блок не апробовувався у повному обсязі, однак його ключові вправи було включено до заключної частини практичного компонента як інструмент осмислення студентами набутого досвіду та забезпечення зворотного зв'язку.

Заняття тривало 90 хвилин і проводилося у груповому форматі з усіма 12 учасниками апробації. У межах заняття послідовно було реалізовано такі вправи.

Вправа «Коло досвіду Колба». Студентам було запропоновано структуровано осмислити набутий практичний досвід, послідовно відповівши на чотири запитання відповідно до циклу навчання через досвід: «Що я спостерігав/ла під час практики?» (рівень конкретного досвіду); «Що я відчував/ла?» (рівень рефлексивного спостереження); «Що я зрозумів/ла про цю професію та себе у ній?» (рівень узагальнення та формування висновків); «Як я можу застосувати отримані знання та досвід у майбутньому?» (рівень планування подальших дій). Відповіді обговорювались у загальному колі. Ця

вправа дозволила перевести безпосередній практичний досвід студентів у площину усвідомленого знання й особистісно значущих висновків. Студенти зазначали конкретні спостереження: специфіку роботи з дітьми-учасниками проєкту, особливості командної взаємодії у фонді, важливість документування та комунікаційних навичок у реальній роботі.

Вправа «SWOT-аналіз себе як майбутнього фахівця». Кожен студент індивідуально заповнив матрицю SWOT – визначив власні сильні сторони (Strengths), слабкі сторони (Weaknesses), можливості розвитку (Opportunities) та ризики (Threats) як майбутній фахівець соціономічної сфери. Після індивідуальної роботи відбулось обговорення у парах: чи збігаються власна оцінка і погляд іншого? Що виявилось несподіваним?

Серед найбільш часто зазначених сильних сторін – комунікабельність, емпатія та бажання допомагати; серед зон розвитку – навички управління часом, стресостійкість, вміння встановлювати межі у роботі з клієнтами, а також здатність до багатозадачності, оскільки реальна фахова діяльність потребує одночасного ведення кількох завдань і постійного оновлення знань – про актуальні програми, ресурси, законодавчі зміни та можливості, які існують для різних категорій клієнтів.

Вправа «Зворотний зв'язок» (робота в парах). Студенти об'єдналися у пари, у яких по черзі ділилися спостереженнями щодо сильних сторін партнера, що виявились під час практики. Використовувались такі формулювання: «Я помітив/ла в тебе...», «Мені здається, що твоя сила як майбутнього фахівця – це...». Вправа сприяла збагаченню самооцінки студентів зовнішньою перспективою та підвищенню рефлексивної культури групи.

За результатами рефлексивного заняття було зафіксовано якісні зміни в осмисленні студентами власного досвіду. Більшість учасників відзначили, що практика дозволила їм сформулювати конкретніше й реалістичніше уявлення про зміст фахової діяльності. Серед характерних висловлювань: «Я думав/ла, що соціальна робота – це здебільшого консультування, а виявилось, що значна

частина – це координація, міжсекторна комунікація та постійна робота з інформацією»; «Було несподівано усвідомити, скільки різних ролей виконує фахівець в одній організації». Студенти також зазначали, що досвід роботи з реальними запитамі дітей суттєво вплинув на їхнє сприйняття соціальної роботи як значущої та необхідної діяльності. Особливо цінним учасники назвали можливість побачити реальний результат власної роботи – усвідомлення того, що їхній внесок справді має значення для конкретної дитини чи сім'ї. Це відчуття причетності й реальної ефективності виявилось одним із найпотужніших мотиваційних чинників за результатами рефлексії.

Загалом, рефлексивне заняття виконало свою ключову функцію – допомогло студентам структурувати та осмислити набутий досвід, виявити особистісні ресурси та зони розвитку, а також сформулювати подальші кроки у власному фаховому становленні. Якісний характер отриманих даних підтверджує доцільність включення рефлексивного блоку до повної версії програми.

Таким чином, апробація практико-діяльнісного блоку підтвердила не лише ефективність самого компонента, але й ширшу закономірність: системне й цілеспрямоване залучення студентів до реальної фахової діяльності протягом навчання є необхідною умовою формування їхньої готовності до роботи за спеціальністю. Це ставить питання про те, яким чином отримані результати можуть бути враховані при удосконаленні системи підготовки фахівців соціономічних спеціальностей загалом, – що й розглядається у наступному підрозділі.

3.3. Напрями удосконалення системи практичної підготовки студентів соціономічних спеціальностей

Результати апробації підтверджують, що безпосередній контакт студентів із реальним фаховим середовищем є одним із найбільш дієвих механізмів формування готовності до професійної діяльності. Разом із тим аналіз чинних навчальних планів підготовки фахівців соціономічних

спеціальностей свідчить про недостатню представленість практичного компонента, особливо на початкових курсах навчання.

У зв'язку з цим результати проведеного дослідження дають підстави для обґрунтування певних напрямів удосконалення системи практичної підготовки студентів соціономічних спеціальностей. **Перший напрям** стосується часових меж залучення студентів до практичного фахового середовища. Отримані дані вказують на потребу в поступовому розширенні практичного компонента – збільшенні частки практики в організаціях, установах і закладах соціальної сфери на 20–30% порівняно з нинішніми показниками. При цьому принципово важливо, щоб практична підготовка розпочиналася не з 3–4 курсу, як це передбачено у більшості ОПП, а вже з 2 курсу. Раннє занурення у фахове середовище здатне суттєво вплинути на траєкторію становлення студента як майбутнього фахівця: воно дозволяє не лише набути первинний практичний досвід, але й перевірити власний вибір спеціальності «зсередини», зіставити теоретичні уявлення з реальністю, а також своєчасно скоригувати або зміцнити фахову ідентичність. Студент, який вже на 2 курсі побачив справжню роботу соціального фахівця, повертається до теоретичного навчання з іншою мотивацією: він знає, навіщо вивчає конкретний матеріал, і може осмислено пов'язати академічне знання з реальною практикою. Це, своєю чергою, підвищує рівень залученості у навчання, знижує ризик розчарування у виборі спеціальності та сприяє більш усвідомленому фаховому зростанню.

Систематичне збільшення кількості та різноманіття практичних контактів із фаховим середовищем протягом усього навчання здатне суттєво підвищити рівень сформованості всіх компонентів готовності до фахової діяльності – когнітивного, мотиваційного та афективного, – а отже, забезпечити більш якісну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери.

Другий напрям пов'язаний із розширенням змістового різноманіття практичних завдань. Аналіз пропозицій студентів, зафіксованих у межах підсумкового анкетування (Блок Г), засвідчив запит на більш різноманітний

досвід: «включення елементів безпосередньої роботи з клієнтами», «організація зустрічей із фахівцями різних соціономічних установ», «більша тривалість практичного компонента». Ці запити вказують на обмеженість наявних форм практики, яка нерідко зводиться до спостереження або виконання другорядних адміністративних функцій. Результати апробації, натомість, показали, що саме завдання, які моделюють реальні фахові функції – оцінювання потреб клієнта, документування, міжсекторна комунікація, планування соціальних ініціатив – формують конкретний і предметно насичений досвід. Це вказує на потребу в змістовному збагаченні практичних завдань відповідно до ключових компетентностей фахівця соціальної сфери.

Третій напрям стосується розширення бази практичних майданчиків. У межах апробації практика здійснювалась в організації третього сектору, що дало студентам можливість ознайомитись із логікою роботи громадських і благодійних структур. Водночас соціономічна сфера є значно ширшою: вона охоплює установи охорони здоров'я, систему освіти, органи соціального захисту, реабілітаційні центри, кризові служби тощо. Розширення кола установ-баз практики, різних за інституційним типом, цільовою аудиторією та функціями, здатне суттєво збагатити процес фахового самовизначення студентів.

Четвертий напрям пов'язаний із інтеграцією рефлексивного компонента у структуру практичної підготовки. Результати рефлексивного заняття, проведеного після практичного етапу апробації, продемонстрували, що структуроване осмислення набутого досвіду – у форматі вправ на кшталт «Кола Колба», SWOT-аналізу та зворотного зв'язку в парах – суттєво підсилює ефект самої практики. Студенти змогли перевести конкретні спостереження у площину узагальнень щодо власних сильних сторін, зон розвитку та подальших кроків у фаховому становленні. Без такого рефлексивного «замикання» практичний досвід нерідко залишається на рівні ситуативних вражень, не набуваючи навчального та особистісно розвивального значення. Це свідчить про доцільність включення структурованих рефлексивних

форматів – групових аналітичних сесій, вправ на самоаналіз – як обов'язкового елемента практики, а не доповнення.

П'ятий напрям стосується усунення розриву між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю через посилення інформаційно-орієнтаційного складника на початкових етапах навчання. Дані первинного анкетування зафіксували, що більшість студентів мали стереотипізовані уявлення про зміст соціономічних професій: відповіді зводились до загальних формулювань («допомагати людям», «консультувати») без конкретизації функцій, ролей чи робочих контекстів. Цей розрив між академічним і реальним образом професії ускладнює як мотиваційне прийняття фаху, так і усвідомлену участь у практичній підготовці. Включення до навчального процесу зустрічей із практикуючими фахівцями, екскурсій до установ, відеоматеріалів, що демонструють реальну фахову діяльність, а також аналітичних завдань, орієнтованих на критичне осмислення стереотипів про професію, здатне суттєво підвищити готовність студентів до більш продуктивної участі у практичній діяльності в подальшому.

Окреслені напрями удосконалення системи практичної підготовки студентів соціономічних спеціальностей безпосередньо впливають із даних, отриманих у процесі апробації практико-діяльнісного блоку авторської програми, та підкріплюються аналізом чинних ОПП який засвідчує, що практичний компонент представлений переважно на 3–4 курсах навчання та займає відносно невелику частку загального навантаження. Їхня спільна спрямованість полягає у забезпеченні більш раннього, різноманітного, рефлексивно підкріпленого та широкого залучення студентів до реального фахового середовища – що, відповідно до отриманих результатів, є необхідною умовою формування стійкої, усвідомленої та практично орієнтованої готовності студента до майбутньої фахової діяльності.

Реалізація окреслених напрямів не потребує кардинальної перебудови існуючих освітньо-професійних програм – вона радше передбачає їх поступове доповнення та переосмислення логіки розподілу практичного

навантаження. Варто підкреслити, що жоден із запропонованих напрямів не є самодостатнім: вони взаємно підсилюють один одного. Наприклад, раннє залучення до практики дає ефект лише тоді, коли воно підкріплене рефлексивним осмисленням, а різноманітність завдань – лише тоді, коли студент уже має певну інформаційну орієнтацію щодо фаху. Саме тому вказані напрями доцільно сприймати не як довільний набір заходів, а як взаємопов'язану систему, що працює лише у сукупності.

Висновки до розділу 3

Розроблена у межах дослідження програма формування готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності ґрунтується на розумінні готовності як багатокомпонентного утворення, кожен складник якого потребує цілеспрямованого розвитку. Відповідно до цього, програма має чотирикомпонентну структуру, яка утворює послідовну систему, в якій кожен наступний етап спирається на попередній і поглиблює його ефект.

Апробація практико-діяльнісного блоку, здійснена на базі Благодійного фонду «Школа майбутнього» за участі 12 студентів спеціальності «Соціальна робота», підтвердила, що безпосереднє занурення у реальне фахове середовище справді є тим чинником, який змінює не лише уявлення студентів про професію, а й їхнє ставлення до неї та внутрішню готовність працювати за фахом. Порівняльний аналіз результатів анкетувань показав позитивну динаміку за всіма визначеними показниками, що свідчить про відповідність апробованого блоку його цілям.

Також отримані результати вказують на більш широку закономірність: теоретична підготовка сама по собі не забезпечує формування стійкої фахової ідентичності та усвідомленої мотивації. Студенти, які мали лише академічний досвід, демонстрували узагальнені, нерідко стереотипізовані уявлення про майбутню діяльність і невисокий рівень впевненості у власному виборі. Якісний практичний контакт із фаховим середовищем виявився тим досвідом, який дозволив перевести абстрактне знання у предметне розуміння професії –

через конкретні ролі, завдання і реальних клієнтів, яким ця допомога потрібна.

Рефлексивне заняття, проведене після практичного етапу, додатково підтвердило, що структуроване осмислення здобутого досвіду суттєво підсилює його навчальний і особистісно розвивальний ефект. Без такого «завершення» практика ризикує залишитись на рівні ситуативних вражень, не набуваючи значення для подальшого фахового становлення студента.

На основі аналізу отриманих даних окреслено п'ять напрямів удосконалення системи практичної підготовки: раннє залучення студентів до фахового середовища, змістове збагачення практичних завдань, розширення бази практичних майданчиків, інтеграція рефлексивного компонента як обов'язкового елемента практики та посилення інформаційно-орієнтаційної роботи на початкових курсах. Ці напрями взаємопов'язані і мають сенс лише у комплексі – і саме їх поєднання може забезпечити більш якісну, усвідомлену та практично орієнтовану підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери.

ВИСНОВКИ

Дипломна робота присвячена комплексному дослідженню готовності студентів соціономічних професій до фахової діяльності – теми, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного часу і зростаючого суспільного запиту на кваліфікованих соціальних працівників, психологів та інших суспільно значущих професій.

У ході роботи було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз поняття «готовність до фахової діяльності», що дозволило систематизувати різні підходи до його тлумачення – від розуміння готовності як специфічного психічного стану до її трактування як інтегративного особистісно-професійного утворення. Виявлено, що незалежно від підходу, готовність не зводиться до суми знань і навичок: вона є цілісним внутрішнім станом, у якому мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційний та рефлексивний компоненти взаємодіють і взаємно підсилюють один одного. Особлива увага приділена аксіологічному виміру готовності – системі ціннісних орієнтацій, яка задає смислові основи майбутньої фахової поведінки і без якої жодна технічна підготовленість не перетворюється на справжню готовність до подальшої роботи.

Специфіку соціономічних професій визначено через їхню належність до типу «людина–людина»: ключовим предметом праці тут є інша людина з усією складністю її переживань, потреб і ситуацій. Саме це зумовлює особливі вимоги до фахівця – не лише рівень його академічної підготовки, а й наявність емпатії, комунікативної компетентності, стресостійкості, здатності до саморегуляції та відповідальності за прийняті рішення. У роботі показано, що баланс між *hard skills* і *soft skills* є принципово важливим саме для соціономічної сфери, де «м'які» навички нерідко виявляються вирішальними для ефективності практичної діяльності.

Для визначення реального рівня готовності студентів до фахової діяльності було сформовано вибірку з 70 осіб – студентів 3–4 курсів

бакалаврату та 1–2 курсів магістратури різних університетів України. Емпіричне дослідження із застосуванням трьох стандартизованих методик – Шкали мотивації до кар'єри, методики КОС–1 та Шкали загальної самооефективності (GSE) – виявило таку картину: більшість студентів демонструють середні або вище середнього показники комунікативних і організаторських схильностей, однак рівень самооефективності та кар'єрної ідентичності у частини вибірки залишається недостатнім для впевненого входу у професію.

Суттєвим результатом стало виявлення розриву між теоретичними уявленнями студентів про фах і реальним змістом професійної діяльності: відповіді респондентів нерідко зводилися до узагальнених формулювань, що свідчить про недостатність предметного орієнтування у реальних фахових контекстах. Додатковим чинником, що стримує формування готовності, є обмеженість практичного компонента в освітніх програмах – порівняльний аналіз чотирьох ОПП соціономічних спеціальностей показав, що частка практичної підготовки коливається від 9,2 до 14,2% загального обсягу, а мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти готовності залишаються поза зоною систематичного впливу нормативних навчальних дисциплін.

У відповідь на виявлені прогалини було розроблено авторську програму формування готовності студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності, яка має чотирикомпонентну структуру: інформаційно-орієнтаційний блок, практико-діяльнісний блок, рефлексивно-розвивальний блок та мотиваційний блок. Кожен наступний етап спирається на попередній, що забезпечує системний, а не фрагментарний ефект. Апробацію практико-діяльнісного блоку проведено на базі Благодійного фонду «Школа майбутнього» за участі 12 студентів спеціальності «Соціальна робота». Дані підсумкового анкетування зафіксували таку динаміку: 83% учасників зафіксували позитивну або реалістично позитивну зміну ставлення до обраного фаху; середній бал бажання працювати за спеціальністю зріс до 7,8, а готовності пройти аналогічну практику – до 8,2 з 10. Що не менш важливо,

студенти змінили характер своїх описів: замість абстрактних формулювань у відповідях з'явилися конкретні ролі, задачі, реальні клієнтські ситуації. Рефлексивне заняття після практичного етапу підтвердило: навіть короткочасне, але змістовно організоване занурення у фахове середовище здатне якісно змінити не лише уявлення студентів, а й їхнє суб'єктивне відчуття власної спроможності.

На основі отриманих результатів сформульовано п'ять напрямів удосконалення системи практичної підготовки: раннє залучення студентів до фахового середовища (вже з 2 курсу); змістове збагачення практичних завдань відповідно до реальних фахових функцій; розширення бази практичних майданчиків за рахунок різних типів установ соціальної сфери; інтеграція структурованих рефлексивних форматів як обов'язкового елемента практики; посилення інформаційно-орієнтаційної роботи на початкових курсах. Ці напрями не є самодостатніми – вони взаємно підсилюють один одного і мають сенс лише у комплексі.

Таким чином, результати дослідження підтверджують: готовність студентів соціономічних спеціальностей до фахової діяльності є багатовимірним утворенням, яке не формується автоматично в процесі академічного навчання. Її становлення потребує цілеспрямованого поєднання теоретичної підготовки, реального практичного досвіду та рефлексивного осмислення цього досвіду. Запропонована програма є практично відтворюваною і може бути впроваджена у систему підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, органічно доповнюючи чинні освітньо-професійні програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алпатова О. В. Особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 169–176. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/srutip_2013_1-2_22.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
2. Балашов Е. М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : зб-к наук. праць. Остріг : Вид-во НаУОА, 2018. № 7. С. 4–8.
3. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 20 с. (дата звернення 19.02.2026).
4. Вакуленко О. В., Лактіонова Г. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи. *Педагогічні науки*. 2019. № 4(88). С. 16–27.
5. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Серія: Дидактика, методика і технології навчання. 2016. Вип. 3. С. 92–102.
6. Волинчук О. А. Формування психологічної готовності особистості до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12(14). С. 269. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/172> (дата звернення: 21.02.2026).
7. Галецька І. Шкала загальної самоєфективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE), адаптація українською мовою. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/385381234> (дата звернення: 20.11.2025).
8. Гвоздій, С. П. Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності як соціально-

педагогічна проблема. *Педагогіка безпеки*, 2016. №1. С. 39–46. (дата звернення 16.02.2026).

9. Голова Н. І. Принципи підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у Франції. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія Педагогіка і соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 63–66.

10. Готовність до свідомого вибору професії як передумова професійного самовизначення молоді. Черкаський обласний центр зайнятості. URL: <https://chk.dcz.gov.ua/publikaciya/gotovnist-do-svidomogo-vyboru-profesiyyi-yak-peredumova-profesiynogo-samovyznachennya> (дата звернення: 28.02.2026).

11. Грицюк І. М. Чинники ефективної професійної реалізації студентів соціономічних спеціальностей. *Психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку* : тези наук. пр. Сімферополь : ВД «АРІАЛ», 2013. С. 70–77. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/792> (дата звернення: 21.01.2026).

12. Гуменюк О. Є. Рефлексивна компетентність майбутнього психолога як умова ефективної практичної підготовки. *Науковий вісник ХДУ*. 2018. № 3. С. 37–43.

13. Данилевич Н. С., Поплавська О. М., Пузиревська Ю. О. Мотивація молодих фахівців: особливості, рекомендації. *Економічний простір*. 2019. № 142. С. 53–64. URL: <http://prostir.pdaba.dp.ua/index.php/journal/article/view/50> (дата звернення 16.02.2026).

14. Довгаль Р. Г. Аксиологічний підхід як основа формування ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів професійного навчання. Теорія та методика навчання. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.15742256.

15. Дьяконова М. О. Що таке самоефективність? *Genezis*. 2022. URL: <https://genezis.in.ua/ua/articles/shcho-take-samoefektyvnist/> (дата звернення: 30.01.2026).

16. Житнік Т. Як штучний інтелект змінює соціальний та освітній ландшафт ринку праці. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Т. 3. № 6. С. 1–8. DOI: 10.46299/j.isjel.20240306.01.

17. Захаренко Л. Мотивація трудової діяльності майбутніх випускників магістратури. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 1(1). С. 157–168. DOI: 10.52058/2786-6165-2022-1(1)-157-168.
18. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості. 2006. С. 15–36.
19. Кабусь Н. Навчальна практика як складова підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до діяльності в контексті сталого розвитку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2020. № 2. С. 79–85. DOI: 10.31651/2524-2660-2020-2-79-85.
20. Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. *Студентський науковий альманах Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «УМО» НАПН України*. Вип. 20. URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf (дата звернення: 03.03.2026).
21. Калінін А. М., Колісніченко Р. М., Гавриленко О. Є. Мотивація праці в сучасних умовах: економічні, психологічні та правові аспекти. Наукові перспективи. 2022. № 1(19). С. 334–350. DOI: 10.52058/2708-7530-2022-1(19).
22. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ ; Львів : Сполом, 2011. 216 с.
23. Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я персоналу організацій: основні концептуальні підходи. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 1(19). С. 22–31. DOI: 10.31108/2.2020.1.19.3.
24. Карамушка Л. М., Тиченко М. Є. Методики дослідження психологічних особливостей професійної кар'єри : психологічний практикум. Київ, 2023. 42 с.
25. Карпенко О. Г. Деякі аспекти практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Соціальна робота в Україні: вектор розвитку...* 2007. С. 225–230.

26. Кириченко Р. В., Колодяжна А. В. Психологічна готовність студентів до професійної діяльності. *Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 217–223. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.56.41. (дата звернення 18.02.2026).
27. Клос Л. Є. Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2013. № 8. С. 222–232. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/view/643/639> (дата звернення 13.03.2026).
28. Кобзиста І. Л., Махмудов Х. З. Мотиваційні фактори сучасної молоді на ринку праці. *Причорноморські економічні студії*. 2017. Вип. 22. С. 165-168.
29. Кобилянська Т. Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії. *Молодь і ринок*. 2018. № 11(166). С. 164–170. DOI: 10.24919/2308-4634.2018.152285.
30. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. пр. Харків : УЦЗУ, 2010. Вип. 7. С. 182–190. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1728/1/Кокун_стаття_2010_1.pdf (дата звернення: 21.02.2026).
31. Кокун О. М. *Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія*. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 274 с. (дата звернення 17.02.2026).
32. Комаринська З. М., Козак О. В. Роль практичної підготовки у становленні майбутніх фахівців сфери соціального забезпечення. *Публічне управління та соціальна робота*. 2025. Т. 2. С. 73–79. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/soc/article/view/3100/2978> (дата звернення: 21.02.2026).
33. Костишин Е. Деякі аспекти формування гендерної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Humanitas*. 2021. DOI: 10.32782/HUMANITAS/2021.5.2.

34. Мазур Н. Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 121(2). С. 283–287.
35. Мова Л. В. Тренінгові технології як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. № 2(51). С. 156–161.
36. Новік К. Цикл Колба: що це і як використовується в навчанні дорослих. TopLMS. 2025. URL: <https://toplms.com.ua/tsykl-kolba-shcho-tse-i-yak-vykorystovuietsia-v-navchanni-doroslykh/> (дата звернення: 30.01.2026).
37. Онищенко Н. Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 3. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.74-3.10.
38. Пелех Ю., Філоненко М., Шевців З. Теоретико-методична підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті: формування інклюзивної компетентності. *Вісник науки та освіти*. 2023. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.273457.
39. Полівко Л. Ю. Трансформація соціальної роботи у науковій підготовці майбутніх спеціалістів. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 7(25). С. 372–383. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-7(25)-372-383.
40. Психологічна готовність до професійної діяльності: поняття та суть. Освіта.ua. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29223/> (дата звернення: 16.02.2026).
41. Рідкодубська А. Практична спрямованість професійної підготовки працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія Педагогіка і соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 242–244.

42. Руденко Л. А. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до спілкування в конфліктних ситуаціях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 26–37.
43. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. С. 298–340.
44. Рябокін Л. М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 344–349.
45. Савицька А. Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1(99). DOI: 10.31865/2077-1827.1(99)2020.198169.
46. Самодетермінаційна теорія (Self-Determination Theory). Bovzhe Club. URL: <https://bovzhe.club/article/sdt-theory/> (дата звернення: 15.02.2026).
47. Саморозвиток та самоефективність: 6 простих способів швидкого підвищення своєї ефективності. Freestyle. 2022. URL: <https://freestyle.in.ua/samoeftivnist-duzhe-vazhliva-6-prostix-sposobiv-shvidkogo-pidvishhennya-svoyei-efektivnosti-oglyad-video/> (дата звернення: 11.03.2026).
48. Семигіна Т. Організація практики студентів спеціальності «Соціальна робота»: досвід України. *Pedagogical concept and its features, social work and linguology*. 2020. DOI: 10.36074/pcaifswal.ed-1.03.
49. Семигіна Т. В. Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 1(8). С. 25–38. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/261> (дата звернення: 20.03.2026).
50. Синишина В. М. Професійна ідентичність майбутніх практичних психологів на етапі навчання в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 89. С. 39–43.

51. Синишина В. М. Самовизначення як основа формування ідентичності майбутніх фахівців. *Педагогічні науки*. 2019. № 89. С. 39–43. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4294/3792> (дата звернення: 02.03.2026).
52. Сідельник О. П., Шевчук Т. В. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як детермінанта формування професійних компетенцій. *Науковий вісник НЛТУ України*. Серія економічна. 2017. Вип. 27(2). С. 189–193. DOI: 10.15421/40270241.
53. Сіренко В. Ф., Шмиголь О. В. Формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2022. № 2. С. 178–184. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/21.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
54. Солнишкіна А. Методи та напрямки практичної підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9, № 4. С. 487–525. DOI: 10.25128/2520-6230.22.4.4. (дата звернення 21.02.2026).
55. Столярчук О., Сергєєнкова О. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium*. 2019. Т. 42. № 1. С. 164–172. DOI: 10.31470/2308-5126-2019-42-1-164-173.
56. Файермен О. О. До питання про вимоги до майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 2(22). С. 293–298. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-2-22-32.
57. Фалинська З. З. Волонтерська практика в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 230–232.
58. Федоришин Б. О., Синівський В. В. Методика виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС–1). URL:

https://juliakatrychenko.blogspot.com/p/blog-page_23.html (дата звернення: 20.11.2025).

59. Цюняк О. П. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість сучасного учителя. *Професійна і неперервна освіта*. 2020. С. 137–149.

60. Чернета С. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Humanitas*. 2021. DOI: 10.32782/HUMANITAS/2021.4.9.

61. Черній В. Л. Мотиваційна готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 2(81). С. 5–13.

62. Шевців З. М., Філоненко М. М. Реабілітаційна компетентність як складник підготовки фахівця соціономічної професії. *Педагогічні науки*. 2020. № 90. С. 124–129. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2020-90-20.

63. Burkova L. V. Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii. *Practical Psychology and Social Work*. 2010. № 7. С. 68–73.

64. Castrillon C. 7 AI-proof jobs for introverts who want stability. *Forbes*. 2025. URL: <https://www.forbes.com/sites/carolinecastrillon/2025/09/28/7-ai-proof-jobs-for-introverts-who-want-stability/> (дата звернення: 02.02.2026).

65. Castrillon C. Why these 10 jobs are most resistant to AI. *Forbes*. 2023. URL: <https://www.forbes.com/sites/carolinecastrillon/2023/10/15/why-these-10-jobs-are-most-resistant-to-ai/> (дата звернення 15.01.2026).

66. Current Trends in Social Work. URL: <https://onlinemasters.ohio.edu/blog/trends-in-social-work/> (дата звернення: 21.02.2026).

67. Day R., Allen T. D. The relationship between career motivation and self-efficacy with protege career success. *Journal of Vocational Behavior*. 2004. № 64(1). С. 72–91. DOI: 10.1016/S0001-8791(03)00036-8.

68. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. № 11(4). С. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

69. Hard skills vs soft skills: у чому різниця та чому важливі обидва. Hurma. 2024. URL: <https://hurma.work/blog/hard-skills-vs-soft-skills/> (дата звернення: 03.02.2026).

70. Diefendorff J. M., Kenworthy M. E., Lee F. C., Nguyen L. K. Work Motivation. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. 2022. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.37.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний опис вправ інформаційно-орієнтаційного блоку (Блок І)

Вправа 1. «Асоціативний портрет професії»

Мета: виявлення та аналіз стереотипних уявлень студентів про соціономічні професії; створення відправної точки для їх критичного переосмислення.

Час: 15–20 хвилин.

Хід проведення. Викладач пропонує учасникам назвати асоціації до слів «психолог» і «соціальний працівник». Відповіді фіксуються на дошці або аркуші паперу. Після збору асоціацій відбувається групове обговорення: які уявлення є стереотипними? Які відображають реальність? Які суперечать одне одному? Викладач підводить підсумок, акцентуючи на розмаїтті та складності реальної фахової діяльності.

Очікуваний результат: студенти усвідомлюють наявність власних стереотипів і налаштовуються на критичне, відкрите сприйняття інформації про фах.

Вправа 2. Міні-лекція з елементами діалогу

Мета: формування предметної обізнаності про зміст і специфіку соціономічних спеціальностей; активізація пізнавальної активності студентів.

Час: 25–30 хвилин.

Хід проведення. Викладач подає інформацію про сферу діяльності психолога та соціального працівника, використовуючи запитання до аудиторії для перевірки попередніх уявлень і стимулювання мислення. Рекомендується використання коротких відеофрагментів, схем або інфографіки. Після кожного смислового блоку – коротке обговорення у парах або мікрогрупах.

Очікуваний результат: збагачення уявлень студентів про фах, формування інтересу до подальшого заглиблення у тематику.

Вправа 3. «Міф чи реальність»

Мета: розвиток критичного мислення щодо поширених уявлень про соціономічні професії; формування навички аргументованої оцінки тверджень.

Час: 15–20 хвилин.

Хід проведення. Студентам пропонується перелік тверджень про професії (наприклад: «Психолог читає думки», «Соціальний працівник лише роздає допомогу», «Ця робота дуже проста» тощо). Кожне твердження обговорюється в малих групах: чи є воно правдивим? Які докази свідчать «за» і «проти»? Після обговорення відбувається загальна дискусія з коментарями викладача.

Очікуваний результат: формування більш диференційованого та реалістичного образу професій, зниження ефекту «рожевих окулярів».

Вправа 4. «Професійні запитання»

Мета: формулювання студентами усвідомлених запитань до практиків; підготовка до продуктивної взаємодії у практико-діяльнісному блоці.

Час: 10–15 хвилин.

Хід проведення. Кожен студент індивідуально формулює 2–3 запитання, які він хотів би поставити практикуючому фахівцю. Запитання збираються, аналізуються та систематизуються викладачем для подальшого використання під час зустрічі з практиком.

Очікуваний результат: підвищення усвідомленості та дослідницької активності студентів на наступному етапі програми.

Методичний опис вправ рефлексивно-розвивального блоку (Блок III)

Вправа 1. «Коло досвіду Колба»

Мета: структурування рефлексії набутого практичного досвіду; формування навички систематичного осмислення власних переживань і спостережень.

Час: 30 хвилин.

Хід проведення. Студентам пропонується письмово або усно відповісти на чотири запитання, що відповідають циклу Колба: «Що я спостерігав/ла?» (конкретний досвід); «Що я відчував/ла?» (рефлексивне спостереження); «Що я зрозумів/ла?» (абстрактна концептуалізація); «Як я можу це застосувати?» (активне експериментування). Відповіді обговорюються у малих групах або у загальному колі.

Очікуваний результат: переведення безпосереднього досвіду в усвідомлене знання; формування основи для подальшого SWOT-аналізу.

Вправа 2. «SWOT-аналіз себе як майбутнього фахівця»

Мета: формування реалістичного та збалансованого самооцінювання студентів щодо власних ресурсів і обмежень у майбутній професійній діяльності.

Час: 40 хвилин.

Хід проведення. Кожен студент заповнює індивідуальну матрицю SWOT: сильні сторони (Strengths), слабкі сторони (Weaknesses), можливості (Opportunities), ризики (Threats). Після індивідуальної роботи відбувається обговорення у парах або трійках: чи збігаються власна оцінка і погляд іншого? Що здивувало?

Очікуваний результат: формування диференційованого «Я-образу» майбутнього фахівця з конкретними зонами розвитку.

Вправа 3. «Професійно значущі якості»

Мета: ідентифікація студентами якостей, необхідних фахівцю соціономічної спеціальності, та усвідомлення їх власного актуального рівня.

Час: 30 хвилин.

Хід проведення. Студентам пропонується скласти список якостей, важливих для успішного фахівця, а потім оцінити кожну з них у себе за шкалою від 1 до 10. Далі вони визначають три якості, які потребують першочергового розвитку, та формулюють один конкретний крок для кожної з них. Результати обговорюються у малих групах.

Очікуваний результат: конкретизація зон розвитку; підготовка до мотиваційного блоку.

Вправа 4. «Зворотний зв'язок» (робота в парах)

Мета: розвиток здатності давати і отримувати конструктивну зовнішню оцінку; збагачення самопізнання завдяки погляду іншого.

Час: 30 хвилин.

Хід проведення. Студенти об'єднуються в пари. Кожен по черзі ділиться своїми спостереженнями щодо сильних сторін партнера, які проявилися під час спільної роботи протягом блоків програми. Рекомендовані формули зворотного зв'язку: «Я помітив/ла в тебе...», «Мені здається, що твоя сила – це...». Отримана інформація фіксується письмово.

Очікуваний результат: доповнення власного самооцінювання зовнішньою перспективою; підвищення рівня самопізнання та розвиток комунікативних навичок.

Методичний опис вправ мотиваційного блоку (Блок IV)

Вправа 1. «Чому я обрав цю професію?»

Мета: усвідомлення студентами мотивів власного професійного вибору; сприяння переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо детермінованої мотивації.

Час: 20 хвилин.

Хід проведення. Студенти письмово відповідають на запитання «Чому я обрав/ла цю спеціальність?», розподіляючи відповіді за трьома рівнями: зовнішній (вплив оточення, обставин); соціальний (престиж, очікування інших); особистісний (власні цінності, інтереси, досвід). Після індивідуальної роботи відбувається обговорення у групі: які мотиви виявилися найбільш значущими? Яке з них є більш стійким і надихаючим?

Очікуваний результат: ідентифікація внутрішніх мотивів; підвищення усвідомленості власного вибору.

Вправа 2. «Моє професійне майбутнє через 5 років»

Мета: формування образу бажаного професійного майбутнього; посилення суб'єктивної значущості обраної спеціальності через позитивну візуалізацію.

Час: 30 хвилин.

Хід проведення. Студентам пропонується детально описати або намалювати себе як фахівця через 5 років: де вони працюють, чим займаються, які навички використовують, що для них важливо у роботі, як себе почувають. Після цього охочі презентують свій образ майбутнього групі.

Очікуваний результат: конкретизація професійних цілей; підвищення мотивації через позитивне передбачення.

Вправа 3. «Лист собі як фахівцю»

Мета: розвиток здатності до особистісного прогнозування; емоційне прийняття власного професійного «Я»; формування зв'язку між теперішнім «Я» і образом майбутнього фахівця.

Час: 20 хвилин.

Хід проведення. Кожен студент пише лист собі-фахівцю у майбутньому: що хотів би йому/їй побажати, про що попередити, що він/вона вже зараз робить правильно і що важливо не забувати у роботі з людьми. Листи зберігаються або запечатуються – їх рекомендується «відкрити» наприкінці навчання.

Очікуваний результат: емоційне прийняття і усвідомлення власного вибору; зміцнення зв'язку між актуальним і бажаним «Я».

Вправа 4. «Мій перший крок у професії»

Мета: перетворення внутрішньої мотивації на конкретні практичні наміри; формування відповідального ставлення до власного професійного розвитку.

Час: 20 хвилин.

Хід проведення. Студенти формулюють три конкретні дії, які вони готові здійснити найближчим часом для власного розвитку як фахівця: що я зроблю, які навички почну розвивати, які можливості (курси, волонтерство, читання, практику) використаю. Кожен оголошує свій перший крок у загальному колі.

Очікуваний результат: перехід від рефлексії до дії; конкретизація намірів; формування відповідальності перед собою і групою.

Анкета самооцінки студентів (після практико-діяльнісного блоку)

Інструкція: «Будь ласка, відповідайте щиро – ваші відповіді є анонімними і важливі для оцінювання якості програми. Не існує правильних чи неправильних відповідей. Нас цікавить саме ваше особисте враження та думка».

Блок А. Зміни в уявленнях про професію (відкриті запитання)

1. Як змінилися ваші уявлення про роботу психолога/соціального працівника після відвідування установи? Опишіть, будь ласка, конкретно.
2. Що виявилось найбільш несподіваним або новим для вас?
3. Чи стало ваше розуміння цієї професії більш детальним та реалістичним? Що саме додалось до вашого розуміння?
4. Що з побаченого чи почутого залишилося у вас у пам'яті як найбільш значуще?

Блок Б. Зміни у ставленні до професії (шкальні та відкриті запитання)

5. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки після цього заходу ви відчуваєте впевненість у правильності свого професійного вибору. (1 – зовсім не впевнений/а; 10 – абсолютно впевнений/а) _____
6. Чи змінилося ваше ставлення до обраної професії після відвідування? ☐ Стало більш позитивним ☐ Стало більш реалістичним, але лишилось позитивним ☐ Не змінилося ☐ Стало більш критичним або невизначеним ☐ Інше: _____
7. Поясніть свій вибір: що саме вплинуло на ваше ставлення?

Блок В. Вплив на мотивацію та бажання працювати за фахом (шкальні та відкриті запитання)

8. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки після цього заходу у вас посилилося бажання працювати за фахом. (1 – зовсім не посилилося; 10 – значно посилилося) _____

9. Участь у заході вплинула на ваше бажання працювати за спеціальністю?

- ☐ Так, позитивно ☐ Скоріше так, замислився/лась ☐ Не вплинула суттєво
☐ Вплинула негативно ☐ Інше: _____

10. Якби вам зараз запропонували пройти практику в подібній установі – наскільки ви були б зацікавлені? Оцініть від 1 до 10 та поясніть. _____

Блок Г. Загальне оцінювання заходу

11. Що з організації або змісту заходу вважаєте найціннішим?

12. Що б ви змінили або доповнили, якби мали таку можливість?

13. Що ви скажете одногрупнику, щоб переконати його/її взяти участь у подібному заході наступного року?

Дякуємо за щирі відповіді!

Критерії оцінювання ефективності блоку

Показник	Джерело даних	Критерій позитивного результату
Збагачення уявлень	Блок А, пит. 1–4	Наявність конкретних описів нових знань у більшості відповідей
Позитивна чи реалістична зміна ставлення	Блок Б, пит. 5–7	$\geq 70\%$ студентів обирають позиції «позитивне» або «реалістичне, але позитивне»
Посилення мотивації	Блок В, пит. 8–10	Середній бал за шкалою ≥ 7 із 10
Загальна задоволеність	Блок Г	Переважно позитивні відповіді; конструктивні пропозиції щодо вдосконалення

Анкета первинного діагностування готовності студентів до фахової діяльності

Інструкція: «Будь ласка, відповідайте щиро – ваші відповіді є анонімними і важливі для оцінювання якості програми. Не існує правильних чи неправильних відповідей. Нас цікавить саме ваше особисте враження та думка».

БЛОК А. Уявлення про професію

1. Опишіть, як ви розумієте зміст роботи соціального працівника ? *(відкрита відповідь)*

2. Чи доводилося вам безпосередньо спостерігати роботу фахівця соціономічної сфери? Оберіть один варіант:

- ☐ Так, я мав/-ла тривалий досвід спостереження або участі у фаховій діяльності
- ☐ Так, я мав/-ла короткостроковий контакт під час попередніх практик або навчальних заходів
- ☐ Лише поверхово – загальне знайомство без занурення у реальну роботу
- ☐ Ні, такого досвіду не було

3. Які труднощі, на вашу думку, найчастіше виникають у фахівця соціальної роботи у його щоденній роботі?
(відкрита відповідь)

БЛОК Б. Ставлення до обраної спеціальності

4. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки ви впевнені у правильності свого вибору спеціальності

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

5. Чи можете ви назвати конкретний напрям соціальної роботи, в якому хотіли б працювати після закінчення навчання? Оберіть один варіант:

☐ Так, я вже визначив/-ла для себе конкретний напрям (вказіть який):

☐ Маю загальне уявлення, але конкретно ще не визначився/-лась

☐ Ні, поки що не визначився/-лась

БЛОК В. Мотивація до фахової діяльності

6. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки ви бажаєте працювати за спеціальністю після завершення навчання

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

7. Що найбільше мотивує вас до роботи у соціономічній сфері?:

(відкрита відповідь)

8. Чи відчуваєте ви готовність розпочати роботу у соціальній сфері вже зараз? Оберіть один варіант:

☐ Так, відчуваю себе готовим/-ою

☐ Скоріше так, але є певні сумніви

☐ Скоріше ні – відчуваю брак досвіду або впевненості

☐ Ні – не готовий/-а на цьому етапі

Дякуємо за участь у дослідженні!