

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 1. 2018

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015**

Матеріали Вісника присвячено різним аспектам професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в Україні та Канаді. Висвітлено окремі аспекти формування ключових компетенцій, емоційної та дослідницької компетентності сучасного фахівця. Представлено досвід України та Канади у сфері підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи. Окреме місце відводиться розгляду проблем соціального характеру серед яких: соціальна робота та мирне вирішення конфліктів; соціальне виховання як соціально-педагогічна проблема; підтримка молодих сімей, які знаходяться на етапі очікування народження дитини; профорієнтаційний консалтинг у Європі в умовах економічної кризи; рання профілактика алкоголізму; порушення авторських прав творців соціальної реклами та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №1 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 15.02.2018).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах *Index Copernicus* (ICV 2016 : 58,82), *Research Bible*, *Scientific Indexing Services* та реферується Українським реферативним журналом «*Джерело*».

Головна редакційна колегія:

Черевко О. В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боечко Ф. Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С. В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк С. М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С. П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О. А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К. М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б. П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А. М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н. І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С. А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І. І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В. С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю. О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О. В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В. В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б. П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А. Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О. Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В. Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О. О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А. Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К. М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І. О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Пакушина Л. З.*, к.пед.н. та *Мартовицька Н. В.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С. С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є. О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І. А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А. О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М. І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О. І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А. К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В. Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М. Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Каська А. Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л. В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т. В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О. І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В. Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н. Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н. М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С. О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т. В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: ludmila.pakushin@gmail.com

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Архипова С. П. Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки..... | 7 |
| Відьменко М. О., Відьменко С. І. Професійна модель сучасного педагога..... | 17 |
| Гордієнко Н. В., Бобела С. І. Соціальне виховання як науково-педагогічна категорія | 23 |
| Демиденко Т. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки | 29 |
| Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: концептуальні положення | 35 |
| Коломієць О. Г. Соціальна робота щодо підтримки молодих сімей, які знаходяться на етапі очікування народження дитини | 42 |
| Лещинський О. П. Профорієнтаційний консалтинг у Європі в умовах економічної кризи | 51 |
| Майборода Г. Я. Можливості практико-орієнтованої підготовки студентів спеціальності «соціальна робота» щодо надання соціальних послуг особам похилого віку в територіальних центрах | 56 |
| Мартовицька Н. В. Особливості викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей у закладах вищої освіти | 64 |
| Ножко І. О. Дослідницька компетентність як наукова категорія..... | 69 |
| Онипченко О. І. Політико-ідеологічна складова процесу статевої соціалізації молоді через реформування побуту, інституту шлюбу та сім'ї в 20-30-х роках ХХ сторіччя..... | 75 |
| Orlova N. English language teaching at the tertiary education level: syllabus types and design | 81 |
| Охременко С. Прагматична і конвенційна структура професійної компетентності..... | 87 |

Пакушина Л. З.

Схильність до алкогольної залежності особистості та рання профілактика
алкоголізму 94

Сігасва Л. Є.

Формування моральних цінностей молоді 102

Смеречак Л. І., Зубрицький І. Я.

Проблема формування дисциплінованої поведінки школярів у поглядах П. Будза 107

Stavkova Sofiya

On the issues of professional training of social work supervisors and supervision
implementation in Canada and Ukraine 115

Старовойтенко Н. В., Білик Л. І., Чемерис І. А.

Порівняльний аналіз уявлень студентів економічних та інженерних
спеціальностей про управлінську діяльність 124

Flaherty Maureen P.

Social work and peace and conflict studies: partnership with promise 133

Ярмоленко О. Д., Шишацька Ю. А.

Проблема порушення авторських прав творців соціальної реклами 145

CONTENT

| | |
|---|----|
| Arkhylova Svitlana Basic competences formation of future social sphere specialists in the process of professional education | 7 |
| Vidmenko Mariya, Vidmenko Sergii Professional model of modern pedagogue | 17 |
| Gordienko N. V., Bobela S. I. Social education as a scientific-pedagogical category | 23 |
| Demydenko Tetyana Development of future social workers' emotional competence in the process of professional education | 29 |
| Zozuliak-Sluchy R. V. Formation of future social workers professional ethics at universities: conceptual provisions | 35 |
| Kolomiets Olena Social work to support young families at the stage of waiting for a childbirth | 42 |
| Leshchinsky Alexander Vocational consulting in Europe in economic crisis | 51 |
| Mayboroda G. Ya. Possibilities of "social work" students practical training concerning providing of social services for elderly people in the territorial centers | 56 |
| Martovytska N. V. Features of teaching foreign language for students of non-linguistic specialities at higher educational establishments | 64 |
| Nozhko Ihor Research competence as a category of science | 69 |
| Onypchenko Oksana The political-ideological component of the process of gender-role socialization of youth through reforming housekeeping, marriage and family in the 1920-1930..... | 75 |
| Орлова Н. В. Викладання англійської мови на третинному рівні освіти: типізація і дизайн навчальних програм | 81 |
| Okhremenko Sergey Pragmatic and conventional structure of professional competence | 87 |
| Pakushyna Liudmila Individual alcohol predisposition and early prevention of alcoholism | 94 |

Sigaeva L. Ye.

Young people's moral values formation 102

Smerechak L. I., Zubrytskyi I. Ya.

The issue of students' disciplined behavior formation in P. Budz's opinion..... 107

Ставкова С. Г.

До питання професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи
та супервізійна діяльність у Канаді й Україні 115

Starovoytenko Nataliya, Bilyik Lyudmila, Chemerys Ingrida

Comparative analysis of economic and engineering students' images towards
management activities 124

Флєрті Морін П.

Соціальна робота та мирне вирішення конфліктів: партнерство з обітницею 133

Yarmolenko O. D., Shyshatska Ju. A.

The problem of copyright infringement by creators of social advertising 145

УДК 378.091.12:36-051 (0.45)

Архипова С. П.

Завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
доктор пед. наук, професор,
e-mail: s.arhipova@cdu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснена спроба проаналізувати основні наукові погляди на ключові компетенції, які будуть максимально затребувані в найближчому майбутньому. З'ясовано, що у більшості робіт розглядалися спільні проблеми формування ключових компетенцій, проблеми вдосконалення окремих компонентів ключових компетенцій, велика кількість із них присвячена формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. Акцентовано увагу на необхідності побудови професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу.

На основі аналізу наукового доробку вчених та виходячи з реалій і потреб вітчизняної соціальної сфери, враховуючи зміст і структуру соціально-педагогічної діяльності, її складність, багатоаспектність, поліфункціональність схарактеризуємо ключові компетенції фахівців соціальної сфери: соціальна, міжкультурна, комунікативна, соціально-інформаційна, когнітивна (персональна) та розроблено модель їх формування в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: компетентність, компетенції, ключові компетенції, компетентнісний підхід, соціальні ролі, соціально-педагогічна діяльність, функції, що детермінують формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери, модель формування ключових компетенцій фахівців соціальної сфери.

Актуальність проблеми дослідження. Світова спільнота вступила в нову епоху розвитку людства – епоху постіндустріального суспільства. Цей період називають «інформаційним суспільством», «суспільством знань» з огляду на ту роль, яку в ній відіграють знання і інформація, а також «суспільством послуг», оскільки в цьому суспільстві пріоритет віддається професіям, що дають можливість реалізувати себе поза матеріальним виробництвом. Тому в умовах сьогодення соціальна робота стає невід'ємною частиною держави і суспільства.

Закон України «Про Освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Стратегія сталого розвитку «Україна–2020» (2015) та інші державні нормативні документи спрямовують вищу освіту на забезпечення фундаментальної наукової та професійної практичної підготовки сучасного фахівця, здобуття громадянами країни освітніх ступенів відповідно до їх здібностей та інтересів, а також підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання [1; 2; 3].

Однією з провідних тенденцій світового розвитку останнього десятиліття стає глобалізація, яка торкнулася не лише політики, економіки, а й освіти. Зміни, які відбуваються останнім часом нині набули загально цивілізаційного значення. Вони безупинні, постійні, стрімкі і характеризуються тенденцією до прискорення; стосуються всієї планети і практично всіх галузей і умов діяльності і життя, як окремої людини, так і суспільства в цілому. Зазначені зміни диктують необхідність формування особистості, яка вміє жити в умовах невизначеності, особистості творчої відповідальної, активної, творчо мислячої, здатної самостійно визначати й вирішувати багатоаспектні завдання в нестандартних життєвих і професійних ситуаціях.

Як зазначає академік О. Новиков у своїй книзі «Постиндустриальное образование», нині «нестабільність стає атрибутом часу» [4].

Процеси глобалізації призвели до виникнення і розвитку світового ринку професій. Щоб зайняти на ньому гідне місце, вища школа крім традиційних завдань, звертається до підготовки фахівців нового покоління. Як зазначено у Брюгському комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти й навчання на період 2011 – 2020 років, нині необхідно надати випускникові змогу опанувати знання, уміння та навички, які є не лише професійними, а й важливими для успішної життєдіяльності [5].

Отже, сучасному суспільству потрібен фахівець, який не чекатиме інструкцій, а вступить у життя з уже сформованим творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом, а для цього система освіти повинна формувати таку якість, як професійний універсалізм – здатність змінювати сфери і способи діяльності. Водночас ці стратегічні напрями сучасної освіти диктують необхідність окреслення нових завдань щодо формування ключових компетенцій XXI століття майбутніх фахівців соціальної сфери, діяльність яких є джерелом оптимізації соціального функціонування суспільства і окремих його членів, що актуалізує її у сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасному підходу до визначення компетентності присвячені дослідження низки науковців, а саме: І. Агапова, С. Бондара, В. Болотова, І. Єрмакова, О. Овчарука, О. Пометуна, О. Локшина, О. Савченка, В. Серікова, С. Трубачової, І. Родигіної, Г. Фреймана, А. Хуторського, В. Циби, С. Шишова та ін. Значний інтерес викликають результати, отримані зарубіжними авторами (Дж. Берч, Ш. Дери, Дж. Каллаган, Р. Кантер, А. Кларк, Дж. Равен, Н. Хомський, Х.-Г. Хофман, Д. Шон, Ерпенбек, Bachman, Flanagar, Goodlad, Fraley, T. G. Roos, Steinberg).

Різні аспекти проблеми формування ключових компетентностей (компетенцій) майбутнього фахівця досліджували І. Борець (формування ключових компетентностей майбутніх фахівців із транспортних систем авіаційної галузі в процесі професійної підготовки), І. Зимня (ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті), С. Кравець (ключові компетентності в професійному становленні фахівців ресторанного сервісу), А. Хуторський (ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти) та ін. Дослідження, що розкривають різні види компетенцій (комунікативної, інформаційної, лінгвістичної, технологічної та ін.), висвітлені в роботах С. Гільманшіної, О. Кутькіної, О. Остроумової, Н. Ражіної та ін. Дослідження, присвячені проблемі ключових компетенцій, відображені в роботах О. Бобієнко, І. Завадської, О. Ісаєвої, Е. Максимової, О. Черепанової та ін. Формування професійної компетентності фахівців розглядалося в дослідженнях В. Буданова, С. Володіна, Г. Гектіна, М. Денисової, С. Нікітіна, В. Н. Новикова, А. Сорокіної, і ін.; підходи до формування соціальних компетенцій в навчальному процесі при підготовці фахівців соціальної сфери представлені у роботах А. Ярошенко, Ю. Бузікевич; професійної компетентності соціальних працівників – у роботах В. Дударьова, Н. Майстук; педагогічної компетентності фахівців соціальної сфери – О. Міршук; інформаційної та інформаційно-комунікаційної – В. Березан, Л. Кравченко.

У представлених роботах розглядалися спільні проблеми формування ключових компетенцій, проблеми вдосконалення окремих компонентів ключових компетенцій, велика кількість робіт присвячено формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. Але досліджень, спрямованих на виявлення значення ключових компетенцій з урахуванням специфіки діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери не проводилося.

Мета статті – на основі аналізу наукового доробку вчених схарактеризувати основні групи ключових компетенцій фахівців соціальної сфери та розробити модель їх формування в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. При обґрунтуванні основних груп ключових компетенцій фахівців соціальної сфери та розробці моделі їх формування ми спиралась на сучасні наукові уявлення зарубіжних та вітчизняних філософів, соціологів, психологів, педагогів, акмеологів про основні закономірності формування особистості у системі неперервної освіти; діалектичні положення про цілісність, усебічний зв'язок і зумовленість явищ реального світу, про діяльність та творчу сутність особистості; взаємозв'язок і взаємодію різних підходів та принципів загальнонаукової й конкретно-наукової методології в розв'язанні проблеми формування ключових компетенцій. Свої міркування ми погоджували з концепцією компетентнісного підходу в освіті, яка розкриває структуру, сутність, зміст і результат сучасної професійної освіти (В. Байденко, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Тряпціна, А. Хуторський, Л. Черепанова, В. Шадраков та ін.) та теоретичними основами професійної підготовки фахівців соціальної сфери (О. Беспалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук, Ж. Петрочко, С. Харченко, О. Холостова та ін.).

Соціально-економічні, політичні зміни, що відбуваються нині в Україні в усіх сферах суспільного буття, зумовлюють необхідність нових підходів і шляхів вирішення проблем професійної підготовки сучасного фахівця. У цьому контексті особливої актуальності набувають професії соціальної сфери, зокрема, соціального педагога і соціального працівника. Соціальні педагоги та соціальні працівники це фахівці, які мають підготовку певного ступеня (бакалавр, магістр) для здійснення соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення завдань соціального виховання та позитивної соціалізації, соціального захисту та соціальної допомоги [6].

На сьогодні соціально-педагогічна діяльність є різновидом трудової діяльності і розкривається в соціальній адаптації, профілактиці, реабілітації, корекції, соціально-культурній анімації певних вікових, соціальних груп і конкретних особистостей, у системному вивченні індивідуальних особливостей клієнтів, установленні контактів і взаємодії з ними, в управлінні процесом самореалізації особистості, опіці, посередництві та підтримці особистості у кризових ситуаціях тощо. У залежності від кваліфікації, люди цієї професії потребують якісної теоретичної і практичної підготовки [6].

З'ясовано, що діяльність фахівців соціальної сфери, зокрема, соціальних педагогів і соціальних працівників є багатоаспектною й поліфункціональною, спрямована на розв'язання широкого спектру соціальних, змістових, процесуальних, особистісних завдань (організація та реалізація процесу навчання; консультування з питань соціального захисту, правової й адміністративної допомоги, психолого-педагогічна корекція тощо; надання соціально-педагогічної допомоги, організація, координація, забезпечення, підтримка, виконання організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей тощо), що своєю чергою підтверджує різноманітність ролей соціального педагога й соціального працівника (експерт, організатор, консультант, фасилітатор, посередник, тренер, тьютор, модератор). Проблема професійної підготовки фахівців соціальної сфери до виконання соціальних ролей в практичній діяльності є однією з пріоритетних у сучасній соціально – педагогічній практиці.

Цими та іншими факторами зумовлена необхідність підготовки фахівців соціальної сфери нового типу, здатних легко адаптуватися до змін; яким притаманна професійна самостійність, здатність до професійного росту, комунікативна культура, вміння ставити цілі та аналізувати результати, відповідальність за якість праці.

Саме тому наш інтерес перш за все був спрямований на вивчення ключових компетенцій, які знадобляться соціальним працівникам і соціальним педагогам в найближчі 10-15 років. В умовах сьогодення підхід до підготовки сучасного фахівця на основі компетенцій є найбільш перспективним. Він дозволяє стратегічно бачити картину, забезпечувати високу гнучкість. Рівень розвитку ключових компетенцій буде визначати конкурентоспроможність фахівця на ринку праці.

Аналіз наукових джерел та практичного досвіду засвідчує, що модернізація професійної освіти здійснювалася завжди. Як саме здійснювалася модернізація залежало від здатності системи освіти до змін, підходом до постановки цілей, відбору змісту, організації освітнього процесу, оцінки досягнутих результатів. Внесення змін до навчальних програм та доповнення навчальних планів новими предметами були та подекуди й залишаються самими простими і досить поширеними способами вищої школи відреагувати на зміни в суспільстві. Але ці способи орієнтовані на екстенсивний розвиток вищої школи, на збільшення обсягу матеріалу. Нині вони не спрацьовують, хоча б через обмеженість ресурсів навчального часу.

Ми поділяємо точку зору одного з найбільших теоретиків та практиків освіти, американського вченого М. Ноулза, про те що головним завданням сьогодення, стало «виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягала б в умінні включитися в постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [7]. Тобто у процесі навчання варто створювати такі умови, які б мотивували майбутнього фахівця до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та навчали не боятися вирішувати завдання різного характеру і різного ступеня складності. А це передбачає інший, більш продуктивний шлях модернізації освіти, який полягає у зміні характеру зв'язків і відносин між навчальними дисциплінами, а також між теоретичною і практичною підготовкою.

Компетентнісний підхід реалізується в багатьох країнах на рівні національних освітніх стандартів. Системи професійної освіти більшості розвинених країн, як відзначають дослідники, при всьому їхньому культурно-національному розмаїтті та специфіці економічного розвитку об'єднують дві спільні довгострокові тенденції: 1) перехід до професійних стандартів, заснованих на результатах діяльності; 2) системний опис кваліфікацій в термінах професійних компетенцій [8].

Більшість дослідників, які вивчають природу компетенції, звертають увагу на її багатосторонній, різноплановий і системний характер. Проблема відбору ключових (універсальних) компетенцій є однією з центральних для оновлення змісту освіти.

У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання термінів «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від переважно академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищих навчальних закладів. Оскільки традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити готовності до вільного вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в сучасному професійному і життєвому просторі, тому виникає проблема побудови професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу. Ми поділяємо точку зору дослідників, що перехід до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, передбачає не заміну однієї моделі іншою, а постійне співіснування двох парадигм – знаннево-предметної і культурно-компетентнісної.

У науковій літературі даної проблематики важливим і актуальним залишається питання про співвідношення понять «компетентність» і «компетенція».

Поняття «компетенція» і «компетентність» відрізняються від традиційних понять «знання, уміння, навички». Відмінність поняття «компетенція» полягає в тому,

що вона передбачає взаємопов'язані якості особистості (знання, уміння, навички + способи діяльності) по відношенню до певного кола предметів, а також спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), гнучкість мислення, самостійність, вольові якості.

Як свідчить категорійний аналіз, компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається як результат навчання та саморозвитку людини, який об'єктивується у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. Компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях, в тому числі і соціально-педагогічних, якщо мова йде про фахову підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери [9].

Проблема виділення ключових компетенцій є загальною для наукової і педагогічної спільноти і виступає предметом обговорення на багатьох симпозіумах і семінарах. Сьогодні прийнято вважати, що «компетенція» виступає основним інструментом модернізації змісту освіти, оскільки об'єднує в собі інтелектуальну і навикові складові результату освіти, інтегрує вміння і знання, які стосуються різних сфер професійної діяльності. У плані підготовки до життя в постійно мінливому соціумі легко зрозуміти, з якої причини бажано віддавати перевагу розвитку компетенцій «широкого спектра», здатних проявити себе в самих різних ситуаціях і умовах.

Для підготовки сучасних фахівців соціальної сфери, при розробці стандартів та освітніх програм, в першу чергу, необхідно чітко прописувати перелік компетентностей випускника (інтегральні, загальні, спеціальні (фахові, предметні), необхідних для здобуття відповідного ступеня вищої освіти та чим будуть характеризуватися їхні професійні компетенції, з яких структурних компонентів вони будуть складатися відповідно до видів професійної діяльності (наприклад, соціально-педагогічна, організаційно-управлінська, науково-дослідницька, проектна). Це дозволить коректно оцінювати якість освіти, відповідність отриманих знань паспорту спеціальності, можливостей студентів у майбутньому виконувати професійні обов'язки та їх конкурентну спроможність на ринку праці.

Реалізація компетентнісного підходу в системі вищої освіти пов'язана з низкою проблем. Це перш за все стосується розробки переліку компетенцій, їх формування в освітньому процесі та оцінювання. В даний час експерименти по формуванню компетенцій ХХІ століття активно розвиваються в різних країнах. Не дивно, що сьогодні у центрі уваги в усьому світі стоїть питання про новий зміст освіти. Під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР/ОЕСД) стартувала міжнародна міждисциплінарна програма «Визначення і вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні засади» (2005) (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo), яка до «компетенцій ХХІ століття» відносять – когнітивні, соціально-емоційні і цифрові.

Рада Європи серед груп ключових компетенцій назвала пізнавальні компетенції; соціальні компетенції; комунікативні компетенції; інформаційні компетенції; персональні компетенції [10]. До переліку основних ключових компетенцій за А. Хуторським входять: ціннісно-смілова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна компетенція [11]. У статті І. Зимньої було виділено «три основні групи компетентностей»: компетентності, які відносяться до самого себе, як особистості та суб'єкту життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; компетентності, які стосуються діяльності людини [12]. Російські науковці Р. Гильмеева, Л. Волович, Л. П. Тихонова та ін. за висновками фундаментальних і прикладних досліджень лабораторії педагогічної освіти та гуманітарної підготовки виділяють такі групи ключових компетенцій: соціальні, загальнокультурні,

комунікативні і кар'єрні, що створюють основу при підготовці фахівців у контексті Болонських домовленостей [13].

Аналіз наукового доробку вчених із даної проблеми переконує, що дослідники з різних країн не тільки вивчають компетенції, виділяючи від 3-х до 37 (Дж. Равен) видів, а й будують навчання, розглядаючи формування компетенцій як кінцевий результат процесу освіти (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська). Для різних видів діяльності дослідники виділяють різні групи компетенцій.

На думку вітчизняних вчених М. Євтуха, Н. Кічук, О. Овчарук, О. Пометун, виходячи з освітніх традицій та соціокультурного контексту українського суспільства, доцільно ключові компетенції відбирати відповідно до сфер суспільного життя, в якій особистість збирається реалізувати себе чи здійснює свою діяльність.

Проаналізувавши роботи вітчизняних і закордонних науковців [8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17 та ін.] і взявши при цьому за основу ключові компетенції затверджені Радою Європи [10] та виходячи з реалій і потреб вітчизняної соціальної сфери, враховуючи зміст і структуру соціально-педагогічної діяльності, її складність, багатоаспектність, поліфункціональність схарактеризуємо ключові компетенції фахівців соціальної сфери: соціальна, міжкультурна, комунікативна, соціально-інформаційна, когнітивна (персональна).

Соціальна компетенція – знання про соціальні інститути і структури, їхніх представників у суспільстві; здатність взяти на себе відповідальність за прийняття та реалізацію рішень соціального захисту населення; готовність до ефективного застосування психолого-педагогічних знань для вирішення завдань національного, суспільного та особистісного розвитку, проблем соціального благополуччя; міжособистісна орієнтація, здатність працювати з різними людьми та в команді; уявлення про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії; готовність до інноваційної діяльності в соціальній сфері; здатність поєднувати особисті інтереси з потребами клієнта та суспільного життя; соціальна мобільність.

Міжкультурна компетенція – здатність до поєднання глобального, національного та регіонального в розвитку соціальної сфери; здатність толерантного ставлення до різних етнокультур і релігій; вміння створювати атмосферу розуміння і пошани один одного людьми різних національностей; володіння складними комунікативними навичками та вміннями формування адекватних умінь у нових соціальних структурах; знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; здатність здійснювати професійну діяльність на засадах культурної та національної самоідентичності та українській ментальності; уміння здійснювати міжкультурну та полікультурну взаємодію на засадах толерантності та культурної співтворчості; здатність професійного мислення і практичних дій для успішного використання міждисциплінарних підходів при виконанні професійних завдань; готовність дотримуватися професійно-етичних вимог; відкритість розуму, вміння слухати і чути альтернативні ідеї, сприймати їх, бути гнучким у командній роботі з представниками різних країн і культур; вміння знаходити мову з іншими людьми, приймати їх і використовувати їх можливості для вирішення соціально-педагогічних завдань.

Комунікативна компетенція – володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах і на мові комп'ютерного програмування; володіння однією з іноземних мов на рівні, що дозволяє займатися професійною діяльністю; здатність спілкуватися в діалоговому режимі з різними категоріями клієнтів та громадськістю в певній галузі професійної діяльності і представляти ідеї в усній та письмовій формах, рідною та іноземною мовами перед фаховою і нефаховою аудиторією; здатність висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності; знання математики, ІТ-систем, розуміння ключових аспектів роботи з

персоналом; здатність працювати на стику двох сфер – комунікацій і управління персоналом; уміти доносити свої думки і досягати своїх цілей на відстані, вміти цінувати кожен контакт і таку важливу «валюту» сучасності як увага.

Соціально-інформаційна компетенція – здатність до роботи з офісними додатками в Open Office. org. та сучасних локальних та глобальних комп'ютерних мережах; здатність працювати в якості користувача персонального комп'ютера, самостійно використовувати сучасні зовнішні носії інформації для обміну даними, створювати резервні копії й архіви даних і програм; здатність працювати з програмними засобами загального призначення, що відповідають сучасним вимогам світового ринку; здатність застосовувати основні засоби і методи сучасних інформаційних технологій, їх теоретичну і технічну базу, можливі напрямки використання: отримання, зберігання, переробки інформації; здатність працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах і використовувати у своїй практичній професійній діяльності сучасні інформаційні та комунікаційні технології, творчо осмислювати інформацію, створювати на її основі власний продукт і розміщувати його в інформаційному середовищі; критичне ставлення до соціальної інформації, яка поширюється засобами масової інформації та засобами ІТ, вміння синтезувати з неї нові знання; вміння моделювати і проектувати об'єкти і процеси, в тому числі – власну індивідуальну діяльність; розуміння сутності і значення інформації в розвитку сучасного інформаційного суспільства; готовність створювати продуктивне розвиваюче соціально-виховне середовище; вміння бачити взаємозв'язки різних елементів і систем; здатність здійснювати колективну, спільну діяльність в інформаційному середовищі.

Когнітивна (персональна) компетенція – здатність визначати та задовольняти власні потреби гармонійного розвитку цілісної особистості; готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації; володіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу сприйнятої інформації, критичне оцінювання власних достоїнств та недоліків, постановка мети та вибір шляхів саморозвитку, підвищення кваліфікації та майстерності; готовність мобілізуватись до дій в непрогнозованих ситуаціях; уміння визначати чинники соціального середовища, наслідки його впливу на особистість; вміння працювати в ситуації постійних змін; усвідомлення своєї національної, статевої, станової, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін, прислухатися до себе і забезпечувати баланс і гармонію у своєму житті.

На підставі узагальнення наукового доробку вчених визначено функції, що детермінують формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх професійної підготовки: особистісно-розвиваючі (мотивація, опосередкування, критика, рефлексія, креативність, орієнтація, самовизначення і ін.); діагностичні (визначення соціально-професійної спрямованості – мотивів, інтересів, відносин, установок, виявлення рівня компетентності, встановлення ступеня вираженості професійно важливих якостей і здібностей); діяльнісні (задоволення потреб особистості в підвищенні рівня підготовленості, необхідної для конкретної діяльності); адаптаційні (розвиток професійної мобільності, здатності до самоосвіти, саморозвитку, самоменеджменту), розвиток індивідуального стилю виконання професійної діяльності); корекційні (компенсаторні) – внесення змін до траєкторії професійного життя, подолання професійних криз, деформацій і стагнації, гармонізація професійно-психологічного профілю особистості; прогностичні (випереджальні) – розкриття творчого потенціалу фахівця, формування установки на професійне зростання і кар'єру, готовності до

нововведень; пізнавальні (розвиток знань особистості про світ, освіти, освіти, праці, світ професій в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, пізнання нового, самоосвіта); комунікативні (розвиток навичок самоконтролю по встановленню контактів з оточуючими людьми, встановленню толерантних відносин, володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, умінь працювати з людьми, здійснювати керівництво); рефлексивні (вдосконалення здібностей з прийняття рішень у різних професійних ситуаціях, критичне використання знань, коригування помилок).

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми став передумовою для моделювання системи формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх професійної підготовки. Модель потрактована як ідеальне відображення реальних процесів, які відбуваються в системі професійної освіти; вона бере до уваги основні напрями модернізації професійної освіти й особливості соціально-педагогічної діяльності, що вносить зміни до способів навчальної взаємодії студента та викладача.

Модель формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери має таку структуру: методологічний, теоретичний і організаційно-методичний блоки, спрямовану на формування ключових компетенцій та враховує основні напрями модернізації професійної освіти, що вносить зміни у способи навчальної взаємодії студента і викладача. Усі складові моделі (мета; принципи і наукові підходи до професійної підготовки; компоненти, критерії і рівні сформованості ключових компетенцій; етапи формування; організаційно-педагогічні умови) відповідають особливостям формування формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх професійної підготовки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування у майбутнього фахівця необхідного набору ключових компетенцій вважається на даний час центральною проблемою розвитку людини, яку вчені сьогодні намагаються вирішувати через систему освіти.

Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх професійної підготовки ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки вимагає від учасників навчального-виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передання знань і вмінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими та професійними компетенціями. Подальшої уваги потребують: розроблення стандартів третього покоління, розширення у структурі навчальних програм міжпредметного компонента, упровадження інтегрованих навчальних курсів, пошук моделей створення інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців у сучасних умовах, виходячи з соціокультурної обумовленості освітньої політики, філософської концепції творчості як фундаментальної основи життєдіяльності людини.

Список використаної літератури

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 01.07.2014р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 07.01.2018).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.01.2018).
3. Про вищу освіту: Закон України від 11.07.2017 р. № 2122-VIII URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.01.2018).
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
5. *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020* (7 December 2010), Retrieved 10/01/18, from <https://www.google.com.ua/search?source>.
6. Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів: монографія / С. П. Архипова, Н. В. Байдюк, та ін. ред. С. П. Архипової. Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2013. С. 78-91.

7. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. (2005) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. – 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 378 p.
8. Кокшарова Н. М. Формирование ключевых компетенций будущего специалиста сферы туризма в вузе в ходе изучения естественнонаучных дисциплин: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, Чита: 2010. - 251 с.
9. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013., С.5-6, С.53.
10. Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности: Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада, Сентябрь 2017 URL: <https://vbudushee.ru/files/4countrycases> (дата звернення: 14.01.2018).
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58–64.
12. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42с.
13. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. URL: <https://cyberleninka.ru/.../formirovanie-klyuchevyh-professionalnyh-kompetentsiy-st...> (дата звернення: 15.01.2018).
14. Бургун І. В. Понятійно-термінологічна база компетентнісного підходу: освітні компетенції та їх ієрархія. URL: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2010_2/2-3-23.pdf. (дата звернення: 04.01.2018).
15. Гуковская М. В. К вопросу о формировании ключевых профессиональных компетенций социального педагога. *Успехи современного естествознания*. 2007. № 3. С. 42-43.
16. Гулякин Д. В Социально-информационная компетентность будущего специалиста в контексте научного анализа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-informatsionnaya-kompetentnost-buduschego-spetsialista-v-kontekste-nauchnogo-analiza> (дата звернення: 17.01.2018).
17. Маршуба О. А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетенции. Концепт. 2014. Спецвыпуск № 08. ART 14599. – 0,39 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14599.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. (дата звернення: 19.01.2018).

References

1. *National strategy for the development of education in Ukraine until the year 2021* (Decree of the President of Ukraine dated 01.07.2014. № 1556-VII). Retrieved 07/01/18, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. *On Education: Law of Ukraine* dated September 5, 2017 № 2145-VIII. Retrieved 07/01/18, from <http://mon.gov.ua/>
3. *About higher education: Law of Ukraine* dated 11.07.2017 № 2122-VIII. Retrieved 07/01/18, from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Novikov, A.M.,(2008) *Postindustrial education*. Moscow: Egves (in Russ.)
5. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 (7 December 2010), Retrieved 10/01/18, from <https://www.google.com.ua/search?source>.
6. S. P. Arhipova, N. V. Baiduk, et al. (2013) In S. P. Arhipova (Ed.). *Theoretical and methodological and organizational-technological aspects of training of social pedagogues and social workers for work with different categories of clients: monograph*. Cherkasy: FOP Gordienko E.I. (in Ukr.)
7. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A., (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. – 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.
8. Koksharova, N.M. (2010) *Formation of key competences of the future specialist of tourism in the university during the study of natural science disciplines (PhD dissertation)*. Zabaik. state. humanitarian.-ped. in-t them. N.G. Chernyshevsky, Chita (in Russ.)
9. *Formation of general cultural competence of future specialists: a collection of scientific works* (2013). In O.S. Berezyuk, O.M. Vlasenko (Ed). Zhitomir: ZHDU them. I. Franca (in Ukr.).
10. *Key competencies and new literacy: from declarations to reality: Analytical review within the framework of the draft international report preparation*, September, 2017. Retrieved 10/01/18, from: <https://vbudushee.ru/files/4countrycases> (in Russ.)
11. Khutorskoy, A.V. (2003) Key competences as a component of the personality-oriented education paradigm. *Narodnoe obrazovanie (Public education)*. 2, 58-64 (in Russ.)
12. Zimniaia, I.A. (2004) *Key competencies as the effective-target basis of competency training in education*. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists (in Russ.)
13. *Formation of key professional competencies of students in secondary vocational education institutions in the process of teaching humanitarian disciplines*. Retrieved 15/01/18 from: <https://cyberleninka.ru/.../formirovanie-klyuchevyh-professionalnyh-kompetentsiy-st> (in Russ.)

14. Bourgun, I.V., Concept and terminology base of competence approach: educational competences and their hierarchy. from: https://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2010_2/2-3-23.pdf. (in Ukr.).
15. Gukovskaya, M.V. (2007) To the question of the formation of key professional competences of the social pedagogue. *The successes of modern natural science*. 3, 42-43. (in Russ.)
16. Gulyakin, D. V. Socially-information competence of the future specialist in the content of scientific analysis. Retrieved 17/01/18 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-informatsionnaya-kompetentnost-buduschego-spetsialista-v-kontekste-nauchnogo-analiza> (in Russ.)
17. Marshuba, O. A. (2014) *Key competences as components of professional competence*. The concept. Special Issue №08. ART 14599. - 0.39 p. Liters. Retrieved 17/01/18 from: <http://e-koncept.ru/2014/14599.htm> (in Russ.)

Arkhylova Svitlana,

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,

Social Work and Social Pedagogy Department,

Cherkasy National University Named after Bohdan Khmelnytsky

BASIC COMPETENCES FORMATION OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Introduction. *Social and economic, political changes, which are now being introduced in Ukraine in all spheres of social life, are the reflection of the inadequacy of the new approaches and ways of solving the problems of the modern specialist's professional training. The changes that take place dictate the necessity to form a personality who is able to live in conditions of uncertainty, creative responsible personality, stress-resistant, able to carry out constructive and competent actions in various spheres of life activities. The education system should form such a quality as professional universalism – the ability to change spheres and ways of activity. In this context, the most actual become professions of social sphere.*

Purpose. *On the basis of the scientific work analysis to characterize the main groups of key competences of specialists in the social sphere and to develop a model of their formation in the process of professional training*

Methods. *We agreed with our contemporary positions on social and pedagogical activities, the purpose of which is to assist various categories of people to meet their needs for self-realization and self-affirmation in a social environment or to restore socially approved ways of human life; with the concept of competent approach in education, which reveals the structure, essence, content and result of modern professional education and the theoretical bases of professional education of social sphere specialists.*

Results. *It is revealed that the activity of specialists of social sphere, in particular, social pedagogues and social workers, is multidimensional and multifunctional, aimed at solving a wide range of social, substantive, procedural, and personal tasks.*

The approach to training a modern specialist on the basis of competences is the most promising. It allows you to see the picture strategically as well as to provide high flexibility.

It has been stated that "competence" serves as the main tool for modernizing the content of education, since it combines the intellectual and skill components of the education result, integrates the skills and knowledge that relate to different areas of professional activity.

Originality. *Having analyzed the work of home and foreign scholars and taking as the basis the key competences approved by the European Council and based on the realities and needs of the domestic social sphere, taking into account the content and structure of socio-pedagogical activities, the key competences of specialists in the social sphere are described: social, intercultural, communicative, informational, cognitive (personal).*

Theoretical analysis of scientific literature on the problem under study has become a prerequisite for modeling the system of formation of key competences of social sphere future specialists in the process of their professional training.

Conclusion. *Formation of key competences of future social professionals in the process of their vocational training is based on interdisciplinary, integrated requirements to the result of educational activities, requires further scientific research, since it requires the participants of the educational process to change both the purpose and the vector of the higher education content: from transferring knowledge and skills of substantive content to the formation of a developed personality with life and professional competences.*

Further attention should be paid at: the development of the third generation standards, expansion of the interdisciplinary component curriculum structure, introduction of integrated

educational courses, search for models of creation of an integrated system of multi-level specialists' training in modern conditions, based on socio-cultural conditionality of educational policy, philosophical concept of creativity as the fundamental basis of human life.

Key words: *competence; competencies; key competences; competence approach; social roles; social and pedagogical activity; functions that determine the formation of key competences of future social professionals; model of the formation of key competences of specialists in the social sphere.*

*Одержано редакцією 02.12.2017 р.
Прийнято до публікації 12.12.2017 р.*

УДК:37.091.12.011.3-0.51(045)

Відьменко М. О.,

к.ф.н., старший викладач кафедри
соціальної роботи та соціальної педагогіки
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

Відьменко С. І.,

викладач вищої категорії
Черкаського комерційного технікуму

ПРОФЕСІЙНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У процесі теоретичного аналізу наукових знань щодо вимог до особистості педагога та його структури особистісних якостей, з'ясовано, що ці вимоги є підґрунтям для цілеспрямованого і систематизованого формування навичок; стимулювання та актуалізації творчого потенціалу й удосконалення практичних знань, навичок та умінь; розвитку прагнень до творчої самореалізації; розвитку особистої цілісності, духовності педагога.

Узагальнивши наукові знання щодо структури особистісних якостей сучасного педагога, ми маємо підставу стверджувати, що у нього повинні бути присутні такі якості: професійна спрямованість його особистості, комунікативні здібності у сфері спілкування, риси характеру творчої особистості, самосвідомість, великий творчий досвід, творчі розумові здібності та гармонійно поєднані з усім цим особливості вищої нервової діяльності (темпераменту).

У системі професійної підготовки сучасного педагога великого значення набуває її психолого-педагогічний компонент. Під словом «підготовка» розуміється розвиток у особистості майбутнього педагога таких якостей та набуття ним здібностей, які б максимально відповідали сучасним вимогам до освітян, та здійснювали як найкращий ефект при подальшій педагогічній діяльності.

Ключові слова: *сучасний педагог; професійна модель та підготовка; психолого-педагогічний компонент; професійні потреби педагога; педагогічні знання; компетентність; методична культура педагога; особистісна орієнтація; морально-духовна культура.*

Постановка проблеми. Освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної безпеки. Саме тому кожна держава опікується проблемами освіти. Закон України «Про освіту» [1] та Національна доктрина розвитку освіти [2] визначили стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Актуальність теми дослідження зумовлюється необхідністю осмислення місця і ролі педагога в освіті, його особистісних характеристик та якостей при сучасному

розвитку суспільства. Саме педагог спрямовує своїх вихованців на шлях реалізації їхньої особистості в суспільстві.

Саме тому до педагога розробляються і висуваються певні вимоги: психологічні, педагогічні та спеціальні. Щоб ці вимоги були дотримані майбутньому педагогу потрібно прямувати до певного ідеалу педагогічної майстерності, зіп'явставляючи з ним якості своєї особистості та здійснювати постійний розвиток. Тому і є важливим у науковій психології та педагогії вивчення, розкриття, дослідження професійних вимог до особистості педагога, що породжують своєрідний орієнтир для розвитку особистості майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психологічній і педагогічній літературі є багато досліджень, щодо особистісних психологічних характеристик сучасного вчителя (О. Ю. Гнатюк, Г. С. Данілова, І. А. Зазюн, І. П. Підласий, Г. Х. Яворська та ін.).

Мета статті – дослідження основних якостей педагогічної професії та побудова професійної моделі сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу. Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з професійною майстерністю, ерудицією і культурою сучасного педагога. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога (викладача, вчителя, вихователя). Педагог – це така людина, якій за фахом належить відкривати молодій генерації глибини наук, життєву мудрість, передавати навички діяльності. Від нього залежать розвиток особистості і міцність основ суспільства.

Класифікація основних якостей педагогічної професії включає: вміння керувати, вчити, виховувати, вміння здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей; вміння слухати і вислуховувати; широкий кругозір; мовна культура; «духовно-людська» спрямованість розуму; педагогічний оптимізм; емпатія; спостережливість; вміння вирішувати нестандартні ситуації спілкування; високий ступінь саморегуляції.

І. П. Підласий розробив модель характеристики ділових і особистісних якостей педагога. За цією моделлю виділено сім основних якостей: професійні потреби педагога; риси характеру, які виражають громадянську та професійну спрямованість; інтелектуальні риси; моральні риси характеру, що відображають ставлення до себе та інших; моральні риси, що відображають ставлення до роботи; вольові риси характеру; емоційні риси характеру [3, с. 113 – 115].

До професійних потреб належать: потреба у спілкуванні з вихованцями, учнями чи студентами; в оволодінні педагогічними та психологічними знаннями вміннями, навичками; в поповненні своїх знань; у громадській роботі по створенню обстановки милосердя та гуманізму; в естетичному оформленні життя. До рис, пов'язаних з громадянською та професійною спрямованістю належать: патріотизм, любов до дітей, гуманізм, принциповість, колективізм, професійне новаторство та працездатність, товариськість.

Інтелектуальні риси – це загальна ерудиція, педагогічна уважність та спостережливість, хороша пам'ять, кмітливність, глибина та оригінальність розуму, розвиненість мовлення, почуття гумору.

У системі професійних знань педагога можна виділити п'ять основних блоків. Перший блок – це психологічні знання. На нашу думку, підготовленість у сфері психології – це чіткі уявлення про специфічну психічну реальність, пов'язані з ненаситним інтересом до неї та готовністю контактувати з нею в міжособистісному спілкуванні.

Вивчення психології не спрощує роботу педагога, але піднімає її на більш високий рівень і підвищує впевненість викладача в собі, своїх знаннях і здібностях, оскільки розуміння внутрішніх причин поведінки студента змінює сам тип мислення вчителя. Цю думку підтверджує існування таких психологічних компонентів: 1) диференційно-

психологічний – це знання про особливості засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; 2) соціально-психологічний – це знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи та конкретної особистості в ній, про особливості взаємовідносин; 3) аутопсихологічний – це знання про позитивні та негативні аспекти своєї діяльності, її особливості [4, с. 63].

Другий блок – це педагогічні знання. І. Я. Зязюн виділяє таку особливість педагогічної діяльності як багаторівневість. Серед яких виділяють методологічний (знання обумовленостей цілей навчання); теоретичний (знання законів та принципів педагогічної діяльності); методичний (формування навчально-виховного процесу); технологічний (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах) [5, с. 12].

Третій блок – це комплекс знань, якими володіє педагог і за допомогою яких має уяву про особливості різноманітних спеціальностей, про сучасний стан та умови розвитку, актуальність професії, про систему підготовки кадрів на виробництво та фахівців кожної зі спеціальностей.

До четвертого блоку відносяться предметні знання, згідно з яких фахівець знає теоретичні основи та бачить основу своєї спеціальності.

П'ятий блок – це науково-дослідницькі знання. Ці знання стимулюють інтерес до вивчення інших спеціальностей, формують теоретичні та практичні навички, розширюють науковий світогляд.

На даному етапі на основі знань, які отримали під час нашого дослідження, ми спробували побудувати професійну модель сучасного педагога. Ця модель узагальнює ділові та особистісні характеристики педагога та дозволяє розглянути її як рекомендацію педагогу щодо розвитку власної особистості.

З нашої точки зору в професійній моделі освітянина повинні поєднуватись такі компоненти: 1. Компетентність; 2. Особистісна орієнтація; 3. Морально-духовна культура; 4. Професійна позиція педагога.

Цією моделлю передбачено розвиток особистості педагога, його концептуального «Я», глибше розуміння ним культурної й освітньої ситуації, усвідомлення себе передусім як особистості, а згодом як спеціаліста, професіонала. В змісті цієї моделі поєднано три головні феномени – Людина, Освітнє середовище і Педагог.

Розглянемо більш детально компоненти професійної моделі педагога.

Компетентність (лат. *Competentia* – відповідальність) – коло повноважень особи, коло питань, з яких вона має певні знання, певний досвід. Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності педагога кілька складових: 1) теоретична готовність педагога до діяльності передбачає наявність у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. 2) практична готовність педагога виявляється у зовнішніх уміннях, за допомогою яких здійснюються дії, які можна спостерігати. До них належать організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні) та комунікативні (перцептивні, педагогічного спілкування, педагогічної техніки) [6, с. 101 – 102].

Професійна компетентність педагога є основою його майстерності. Формується вона на основі практичного досвіду, особливо передового (новаторського). Адже педагог сприймає професійну діяльність спочатку як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово засвоює, перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи [7, с. 180]. Тож розвиток особистісних якостей відбувається разом з засвоєнням педагогічної діяльності.

Психологи визначають такі основні етапи становлення людини як педагога, набуття нею життєвого досвіду й формування її світогляду: індивід (від народження) – особистість (результат збагачення людини національною та світовою культурою), індивідуальність (особистість, що виробила власний творчий стиль у процесі своєї діяльності, в нашому випадку педагогічної) [6, с. 113].

Вчені по-різному класифікують основні здібності педагога. Ми схильні обрати класифікацію, яку запропонувала Ю. І. Куницька зокрема: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, сугестивні, комунікативні здібності педагога, педагогічна уява, здатність до розподілу уваги, особистісні якості [8, с. 21-22].

Для обґрунтування методики опрацювання науково-дослідної теми та моделі розвитку творчого потенціалу педагога, використовується поняття «методична культура» педагога. Вважаємо, що вона є рушійною силою формування професійної майстерності. Підвищення її рівня – складова щоденної роботи педагога, розширення його відповідальності за умови й результати праці. Методична культура – це не тільки знання, а й майстерність, мистецтво, притаманне індивідуальності, вміння донести до учнів теорію, закономірності розвитку явищ, які вивчаються, зацікавити вихованців наукою і, як наслідок, озброїти їх ґрунтовними практичними знаннями по виробленню того чи іншого об'єкта праці. Ця культура є найвищою ланкою педагогічної культури й формується на засадах як останньої, так і на основі загальної культури. У педагогічній діяльності всі названі форми культури становлять єдине ціле.

Особистісна орієнтація. Особистісна орієнтація – стійке глибоке усвідомлення власної соціальної значущості, відповідальності перед державою, собою за результати педагогічної діяльності, її відповідності принципам і морально-духовним цінностям демократичного суспільства [4, с. 401]. Це вміння стратегічно прогнозувати й оцінювати досягнення науки, психологічна готовність педагога до технологічних нововведень, наявність у нього обґрунтованої позиції щодо моделювання саморозвитку й самореалізації його «Я».

Вміння педагога переосмислювати, обґрунтовувати, змінювати орієнтації є дуже важливим, оскільки не лише він є суб'єктом діяльності, а і його особистість є інструментом впливу. Із багатьох визначень поняття «особистість», на мою думку, найбільш повно віддзеркалює суть особистості педагога таке: «Особистість – це така одиничність, неповторність, яка є не тільки носієм свідомості, мислення, почуття тощо, але взагалі є суб'єктом, який сам себе співвідносить із собою та з усім навколишнім» [9, с. 8-9].

Діяльність педагога регулюється матеріальними й духовними потребами. Засвоєння педагогом зовнішніх соціальних настанов утворює стійку структуру свідомості його особистості, визначає її культуру, спосіб життя, ціннісні орієнтації, ідеали. Пріоритетною ідейною цінністю, яка виконує регулятивну роль у діяльності людини і суспільства, є ідеал. Ідеал щодо особистості визначається як моральна досконалість. Педагоги, керуючись такими ідеалами, намагаються наслідувати «ідеали особистості». З цього видно, що професійний розвиток педагога є органічною складовою загального розвитку особистості.

Моральні ідеали не можна нав'язати. Кожен має власні вподобання, які відповідають його цілісному моральному досвіду. Людина прагне у своєму житті втілити певний образ, який у її уяві є носієм моральної цінності. Водночас намагаємося віднайти індивідуальний шлях реалізації певних цінностей. І лише власний творчий взірєць надихає людину на виконання запланованих нею завдань. Кожен має дбати про «внутрішню людину» в собі і кожен має поважати цю «внутрішню людину» в інших [9, с. 10].

Морально-духовна культура. Особливості педагогічної праці і діяльність учителя початкових класів зумовлюють специфіку професійної педагогічної моралі та поведінки. Вона полягає в тому, що сукупність принципів, норм і правил, які регулюють поведінку та відносини у процесі педагогічної діяльності, визначаються змістом діяльності вчителя. Ці норми доповнюються відповідними правилами поведінки, нормами взаємовідносин у сфері освіти та в суспільстві. Педагогічна мораль є відображенням моральних стосунків, які супроводжують багатогранну діяльність учителя.

Важливою складовою моральної свідомості є ціннісні орієнтації. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує стратегічний план своєї поведінки й діяльності, визначає смислову перспективу останньої. Ціннісна орієнтація висвітлює те «...заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність» [9, с.10-11].

Вищою цінністю моральної свідомості є так звана категорія Добра. Не менш важлива категорія життя. Це поняття відображає фундаментальну особливість людського існування. Пошук сенсу власного існування – духовна потреба людської особистості кожного, і вчителя також. Особливої уваги набуває уявлення про життя як дарунок, і кожна особистість може знайти власний сенс життя, власне щастя, в якому змодельоване безпосередній смисл свого буття. Адже найбільш вагомим для кожного вчителя є те, в чому реалізуються цінності його неповторного «Я». Відповідно і для суспільства кожен педагог є цінним передусім завдяки значущості його внеску як Учителя.

Професійна позиція педагога. Це сфера педагогічної діяльності. Її специфіка вимагає, аби педагога мав чітку власну позицію, вмів науково і зрозуміло її обґрунтувати, відстояти і прогнозувати результати досягнень у професійній діяльності(засвоєння учнями теоретичного і практичного матеріалу тощо).

Також освітянину потрібно виявляти готовність до нововведень, моделювання маршруту щодо професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства, проектування мети власної діяльності, продумувати послідовність викладення матеріалу та проведення трудових операцій [10, с. 3–4].

Мотиваціям оптимальних досягнень у педагога властива цілеспрямованість на життєдіяльність як особистісну, так і на професійну. Водночас від розвитку ціннісної орієнтації залежить всебічність оволодіння особистістю соціальним середовищем.

Отже, фундаментом професійної позиції педагога є професіоналізм, який віддзеркалює життєвий, філософський рівень культури вчителя, професійні цінності і стиль взаємовідносин у сфері освіти й соціального середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідивши основні якості педагогічної професії та вимоги до особистості сучасного педагога, ми спробували побудувати професійну модель сучасного педагога, що доцільно розглядати як рекомендації педагогу щодо вдосконалення власної особистості.

З нашої точки зору в професійній моделі педагога повинні поєднуватись такі компоненти: компетентність, особистісна орієнтація, морально-духовна культура, професійна позиція педагога.

Цією моделлю передбачено розвиток особистості педагога, його концептуального «Я», глибше розуміння ним культурної й освітньої ситуації, усвідомлення себе передусім як особистості, а згодом як спеціаліста, професіонала.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 06 серпн. (№ 148). С. 9-19.
2. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. №347/2002. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 4–9.
3. Підласий І. П. Спільна дія. Харків: Вид. «Ранок», 2012. 224 с. (Серія «Адміністратору школи»).
4. Сучасний тлумачний психологічний словник: близько 2 500 термінів / В. Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2007. 640 с.
5. Зязюн І.А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. *Науковий вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту*: зб. наук. пр. Миколаїв, 2001. Вип. 4. С. 11 – 22.
6. Психологічний словарь / Под ред. В.И. Войтко. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
7. Яворська Г. Х. Практика підвищення ефективного навчально-виховного процесу у вищій школі. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 236–238.
8. Куницкая Ю.И. Философско-теоретическое основание изучения педагогического профессионализма *Педагогика*. 2004. № 6. С. 21-25.
9. Зязюн І.А. Актуальні проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя. *Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4-6 берез. 2002 р. Київ, 2002. С. 8-11.

10. Гнатюк О. Особистість сучасного педагога. *Початкова освіта*. 2002. №3. С. 3 – 5.

References

1. Law of Ukraine "On higher education" from 01.07.2014 g. Number 1556-VII. "Voice of Ukraine" 06.08.2014 p. Number 148 (5898), 9 – 19 (in Ukr.)
2. National Doctrine of Education: approved. Decree of the President of Ukraine. (Apr 17. 2002). №347. Doshkil. Education, 7, 4 – 9. (in Ukr.)
3. Podlasii, I.P. (2012). *Joint Action*. Series "Administrator of the school" Kharkiv: View. "Morning" (in Ukr.)
4. Shapar, V. B. (2007). *Contemporary Explanatory Psychological Dictionary: about 2,500 terms*. Kharkiv: Flag (in Ukr.)
5. Zyazyun, I. A. (2001). Priority Principles of the Didactics of Modern Professional Education Scientific. *Scientific Journal Nikolaev State Pedagogical Univ*, 4, 11 – 22 (in Ukr.)
6. *Psychological Dictionary* (1982). In V. I. Voitko (Ed.). Kyiv: Higher school (in Ukr.)
7. Yavorskaya, G. K. (2013). Practice of increasing the effective educational process in high school. *Science and education*. 1 – 2, 236 – 238 (in Ukr.)
8. Kunitskaya, Yu. I. (2004). Philosophical and theoretical foundation of the study of teacher professionalism. *Pedagogy*, 6, 21 – 25 (in Ukr.)
9. Zyazun, I. A. (2002). Actual problems of teacher's professional teacher training. Pedagogical skill as a modern technology of the teacher's personality development: Materials of Allukr. science-practice Conf., 4–6 March. 2002. Kyiv, 8 – 11.
11. Gnatyuk, O. (2002). The person of the modern teacher. *Primary education*. 3, 3-5 (in Ukr.)

Vidmenko Mariya

Candidate Degree of Philosophy Sciences, Senior Lecturer Department of Social Work and Social Pedagogy, Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine

Vidmenko Sergii

teacher of the highest category Cherkasy Commercial College Ukraine

PROFESSIONAL MODEL OF THE MODERN PEDAGOGUE

Introduction. *Education is a guarantee of the future of the country, an important component of its national security. That is why our study is conditioned by the need to understand the place and role of the teacher in education, his personality characteristics and qualities in contemporary society development. It is the teacher who directs his pupils on the way of realizing their personality in society.*

The purpose of the article *is to determine the basic qualities of the pedagogical profession and to construct a professional model of a modern teacher.*

Methods of the article. *Analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the formation of knowledge about the basic professional requirements for the personality of a modern teacher, generalization, systematization of scientific knowledge regarding the requirements for the personality of the teacher and his structure of personal qualities, development of a professional model of a modern teacher.*

Results. *Summarizing the scientific knowledge about the structure of the personal qualities of a modern teacher, we have reason to assert that he must have the following qualities: professional orientation of his personality, communicative abilities in the field of communication, features of the character of the creative personality, self-consciousness, great creative experience, creative mental abilities and harmoniously combined with all these features of higher nervous activity (temperament).*

Originality. *The novelty of our study is that as a result of scientific and pedagogical research, the first attempt was made to build a professional model of a modern teacher.*

Conclusion. *From our point of view, the professional model of a modern teacher must combine the following components: competence, personal orientation, moral and spiritual culture, professional position of the teacher. These components*

It is advisable to consider it as a recommendation to the teacher to improve his own personality.

Key words: *modern teacher; professional model and training; psycho-pedagogical component; professional needs of the teacher; pedagogical knowledge; competence; methodical culture of the teacher; personal orientation; moral and spiritual culture.*

*Одержано редакцією 02.12.2017 р.
Прийнято до публікації 14.12.2017 р.*

УДК 37.013.42.035

Гордієнко Н. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, Україна

Бобела С. І.

аспірант кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, Україна

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Авторами проаналізовано наукові розвідки представників різних теоретичних напрямків та дискурсів із питань сутності соціального виховання; обґрунтовано, що соціальне виховання слід розглядати як соціально-педагогічну категорію.

Аргументовано, що соціальне виховання є складовою соціалізаційного процесу; має практично-зорієнтований характер та спрямоване на формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації особистості. Доведено, що соціальне виховання доцільно розглядати як процес, котрий здійснюється в інтересах держави.

***Ключові слова:** соціальне виховання; соціалізація; соціальна педагогіка; соціальні інститути; об'єкти та суб'єкти соціального виховання.*

Постановка проблеми. Інтенсивність соціально-політичних та економічних змін, що відбуваються в Україні, пошук нових ціннісних орієнтирів, суперечливість і різноспрямованість ціннісних уподобань стали основними характеристиками українського суспільства початку ХХІ сторіччя, а поглиблення цих процесів та синтез різноманітних передумов становлення особистості призводять до посилення динаміки зміни змісту та чинників соціалізації підростаючого покоління, що висуває на перший план проблему активізації людського фактора, цілеспрямованого формування соціально значущих якостей особистості, необхідних їй для успішної соціалізації. Виходячи з даної ситуації, виникає гостра потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, що могла б захистити молоде покоління від руйнівних наслідків кризи, яку переживає країна.

Враховуючи вище зазначене, можна стверджувати, що вирішення сучасних проблем соціальної педагогіки і соціального виховання неможливе без ретельного аналізу історичного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як суспільний феномен, що має досить тривалу історію становлення, соціальне виховання розглядалося багатьма як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями (О. Безпалько, А. Волошин, Г. Лещук, С. Лобанова, Л. Цибулько, К. Чертова, Р. Шакурова та ін.).

Різним аспектам історії соціального виховання в Україні присвячено дисертаційні дослідження: Т. Янченко «Соціально-педагогічна підтримка дітей, які потребували захисту, в Україні у другій половині ХІХ – початку ХХ століття», Л. Цибулько «Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-х – 30-х років ХХ ст.»; К. Чертова «Теорія та практика соціального виховання школярів в Україні в другій половині ХХ ст.»; Л. Штефан «Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті роки ХХ ст.)»; А. Рижанова «Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті» та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. У центрі уваги дослідників були різні питання процесів навчання та виховання підростаючого покоління. Розвідки

згаданих учених певною мірою збагатили науково-інформаційну базу та дозволяють стверджувати, що дослідження саме соціального виховання потребує подальшого вивчення та висвітлення в історико-педагогічному контексті.

Мета нашої публікації – на основі аналізу наукових розвідок представників різних теоретичних напрямків та дискурсів із питань сутності соціального виховання розкрити зміст досліджуваного феномена.

Виклад основного матеріалу. Для теоретичного осмислення виникнення, розвитку та становлення соціального виховання важливо виходити з того, що людина (як істота соціальна) є продуктом соціальних відносин.

Розглядаючи генезу соціального виховання, можна сказати, що воно не було однаковим на кожному періоді розвитку людства, але спільною рисою було те, що людина готувалася не до життя в цілому, а до життєдіяльності в різноманітних соціокультурних умовах на всіх історичних етапах.

Сучасна дослідниця С. Лобанова [1], здійснюючи історичну ретроспективу розвитку соціального виховання як наукової категорії, виділяє певні етапи в його розвитку.

Донауковий етап – від первісного суспільства до початку XIX – період, коли соціальне виховання реалізовувалося на практиці через діяльність різноманітних суспільних і педагогічних інституцій.

Науковий етап – XIX-XX ст. – поділяє на декілька періодів: початок і середина XIX ст. – більшість філософів і педагогів акцентують увагу на соціальних аспектах виховання; кінець XIX ст. – посилюється соціологічний підхід до визначення предмету педагогіки, виникає соціальна педагогіка; початок XX ст. – соціальна педагогіка й соціальне виховання трактуються як складові частини загальної педагогіки; 20-30-ті рр. XX ст. – розроблено методологічні основи соціальної педагогіки, отримала розвиток концепція соціальної детермінованості виховання; триває становлення статусу соціального виховання як наукової категорії; 50-60-ті рр. – соціальна педагогіка починає інституюватись як теоретичне осмислення й обґрунтування масового соціального виховання, як робота в соціумі; 60-70-ті рр. – розробляється питання соціального виховання в контексті співвіднесення його наукового розуміння з практикою реалізації, із роллю та місцем школи в системі виховання і, відповідно, зі змістом її діяльності; 80-90-ті рр. – соціальне виховання (соціальна педагогіка) поступово набувають статусу галузі наукового знання, що досліджує процес гармонізації відносин особистості й суспільства, людина та середовища [1].

Підґрунтям для розробки сучасної теорії соціального виховання була діяльність відомих теоретиків і організаторів вітчизняної освіти Г. Гринька (1890–1938), В. Дурдуківського (1874–1938), Я. Мамонтова (1888–1940), Я. Ряппо (1880–1958), О. Попова (1890–1958) та інших, які зробили першу спробу створити систему українського соціального виховання в 20-ті роки XX століття [2].

Основоположником теорії соціального виховання в Україні можна з упевненістю вважати В. Зеньковського, котрий у 1918 р. (у праці «Соціальне виховання, його завдання і шляхи») зазначав, що «Ніколи наша країна так сильно не потребувала широкої організації соціального виховання, як у тривожні й відповідальні роки перебудови всього державного організму, які ми зараз переживаємо. Завдання соціального виховання невідкладне, воно повинне бути поставлене рішуче й настійливо. Нехай молоді демократичні організації, земства, міста, різноманітні спілки зрозуміють, що час не чекає, що небезпека соціального самоотруєння, яка насувається, є великою. Але завдання соціального виховання не тільки повинне бути поставлене, воно повинне бути розв'язане! Ми закликаємо всі життєві сили країни усвідомити це й зробити все, що можливо, і для врятування дітей від отруйного дихання сучасності, і для підготовки їх до гідної участі в новому житті» [3, с. 8].

У липні 1920 року Наркомос УРСР видав Декларацію про соціальне виховання дітей де визначалися основні принципи політики Радянської України у галузі освіти і виховання підростаючого покоління, що кардинально відбилося на законодавстві у сфері соціальної підтримки материнства й дитинства. Окремі питання в документі трактувалися з позицій теорії «відмирання школи», замість шкіл рекомендувалися дитячі будинки та дитячі комуни, основним підручником проголошувалося життя, недооцінювалася роль сім'ї у вихованні дітей, а безпосередньо соціальне виховання розглядалося як засіб руйнування сім'ї й усунення її від виховання дітей. Так, при відомстві народної освіти було створено особливі відділи правового захисту неповнолітніх (декрет 4 березня 1920 р.), регламентовано діяльність комісії у справах неповнолітніх (Положення від 12 червня 1920 р.), передано у відомство народної освіти опіку над неповнолітніми (декрет 12 грудня 1920 р.), створено надзвичайну комісію з покращення життя дітей та дитячу соціальну інспекцію (декрет 23 жовтня 1921 р.). У відомстві охорони здоров'я було організовано особливі відділи охорони материнства й дитинства і охорони здоров'я дітей. Паралельно розвивалося і законодавство з окремих питань (освіта, охорона здоров'я, організація дитячих закладів, дитяча праця, боротьба з безпритульністю та ін. [4, с. 48 – 50].

Про підвищення ролі соціального виховання говорив А. Попов, наголошуючи при цьому, що доля дитини має цікавити не тільки батьків, сім'ю, але й суспільство в цілому. Саме тому «сімейні» функції повинен узяти на себе весь «соціальний організм», створюючи таким чином нову соціальну функцію – соціальне виховання» [5, с. 237].

Тодішній нарком освіти Г. Гринько так тлумачив сутність соціального виховання: «соціальне виховання, в розвиненому вигляді, є загальна організація дитинства, влаштування колективного життя всього дитячого населення. Це має на увазі повне усунення роз'єднаності дітей по між індивідуалістичними сім'ями, що очевидно неможливе є без організації соціалістичного господарства й зміни всього укладу життя» [6, с.16]. Він вказував, що це не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соціального виховання [7, с. 289].

У березні 1920 р. було затверджено українську радянську систему освіти, яка діяла з різними доповненнями десять наступних років. В основу даної системи було покладено соціальне виховання, а робота всіх освітніх і виховних закладів будувалася за трудовим принципом (на базі продуктивної праці для виявлення професійних нахилів дітей) і за своїми завданнями та змістом утворювала єдину систему професійної освіти. Г. Гринько виходив з важливих потреб українського народу: підготовка кваліфікованих робітників для потреб відбудови господарства; організація захисту дітей і турбота про значну кількість сиріт і напівсиріт, які з'явилися у результаті революції та війни (1 млн, або 1/8 всіх дітей) [8].

Окреслені підходи свідчать про применшення виховної функції сім'ї й надання пріоритету лише системі соціального виховання. Це, своєю чергою, призвело до того, що збільшилася кількість безпритульних неповнолітніх, а до прикладу, на Закарпатті були створені спеціальні каральні загони, спрямовані на боротьбу з дитячими бандами [9, с. 12]. Критикуючи мораль «вільної любові» Августи Волошин звертається до громадян із питанням «Коли дитина росте без батька, без матері, який тип громадянина виросте з неї?» [9, с. 12].

Як стверджує Т. Калуга, саме «Декларація про соціальне виховання дітей» визначила спрямованість розвитку педагогічної теорії в Україні й особливості формування її понятійно-термінологічної системи. З допомогою цього документа «соціальне виховання» стає провідною, системоутворювальною категорією, яка підпорядковувала такі поняття, як «охорона дитинства», «дитячий будинок», «дефективні діти» тощо [10, с. 127].

В умовах сьогодення соціальне виховання як сфера наукового знання та соціальної практики олюднює, педагогізує середовище. На думку В. Бочарової, такий підхід не приймає монодисциплінарності, а передбачає опору на інтегративну цілісну концепцію людини, орієнтовану на встановлення міждисциплінарних зв'язків у структурі людських дисциплін. Це сприяє зміцненню необхідної наукової бази всіх сфер соціальної політики [11].

Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, організація соціального досвіду людини, індивідуальна допомога їй; забезпечується суспільством та державою в організаціях, що спеціально створюються для його здійснення (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації), а також в тих, де виховання не є провідною функцією (армія, виробництво, громадські об'єднання) [12, с. 29].

Важливою складовою змісту соціального виховання є усвідомлення життєвої необхідності активності (а зокрема – трудової), розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах.

Аналіз представлених трактувань досліджуваної дефініції «соціальне виховання» вказує на те, що, при всій відмінності трактування у всіх дослідників є спільне прагнення показати, що соціальне виховання – це процес і результат соціального становлення особистості. Більшість дослідників орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення й убачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки дитини відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі. У той же час в інтерпретації змісту соціального виховання є свої особливості, представлені потребами різних категорій населення (з урахуванням національної, релігійної, соціальної тощо приналежності); системність, що передбачає взаємодію різних соціальних інститутів; процес набуття людиною соціально позитивних якостей; педагогічний механізм соціалізації тощо.

Соціальне виховання доцільно розглядати як у широкому, так і вузькому значенні. У широкому значенні соціальне виховання охоплює всі види виховання (моральне, духовне, фізичне та ін.). У цьому випадку головна мета соціального виховання полягає у формуванні людини, готової до виконання суспільних функцій працівника і громадянина. У вузькому – соціальне виховання розуміють як розвиток людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування, як багаторівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, у результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства [13, с. 90].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що основними коментарями до характеристик соціального виховання є:

- Соціальне виховання є складовою соціалізаційного процесу й виступає одним із головних факторів соціалізації особистості.
- Соціальне виховання має практично-зорієнтований характер та спрямоване на формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації особистості.
- Соціальне виховання доцільно розглядати як процес, котрий здійснюється в інтересах держави, а тому його слід розглядати у вузькому та широкому значенні цього слова.

Соціальне виховання реалізуються у контексті взаємодії суб'єкта й вихованця. При цьому в процесі соціального навчання цілеспрямовано передаються

підростаючому поколінню соціальні знання, вміння й навички, що сприяють соціалізації, а соціальне виховання виступає як цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації.

Висновки. Отже, соціальне виховання – це складник процесу соціалізації, педагогічно регульована і цілеспрямована діяльність, спрямована на формування соціальної зрілості і розвитку особистості за допомогою включення її в різні види соціальних відносин у спілкуванні, навчанні тощо та соціально-корисній діяльності, який відбувається під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у більш ґрунтовному вивченні позитивних результатів історичного досвіду соціального виховання неповнолітніх, які доцільно застосовувати в сучасних умовах.

Список використаної літератури

1. Лобанова С. Історична ретроспектива розвитку соціального виховання як наукової категорії. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*: URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/naturaJ/nwnu/ped/2010> (дата звернення: 17.12.17).
2. Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 22 с.
3. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. Москва: Педагогика, 1981. 91 с.
4. Люблинский П. Защита прав матери и ребенка и товарищеские суды. *Журнал по изучению раннего детского возраста*. Москва-Ленинград, 1931. Т. XI. № 1. С. 46 – 51.
5. Попов О. І. Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / упор. Л. Д. Березівська та ін. Київ: Науковий світ, 2003. С. 237 – 240.
6. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УССР. Харків: Всеукраїнське держ. видавництво, 1921. 131 с.
7. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2003. 450 с.
8. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України: у 2-х т. Т. 1. (1917-1943 рр.). Монографія. Київ: Видавець Ешке О. М., 2002. 328 с.
9. Волошин А. Про шкільне право будучої української держави (Відбитка з Наукового збірника Т ІІІ Українського університету в Празі). Прага, 1943. 16 с.
10. Калуга Т. О. Поняття «соціальне виховання» в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 5 (216). С. 125 – 131.
11. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва: БуЯ-Аргус, 1994. 207 с.
12. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
13. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.

References

1. Lobanova, S. (2010). Historical retrospective of the development of social education as a scientific category. *Scientific Journal Volyn National University of Lesya Ukrainian*. Retrieved 05/01/2018, from: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/naturaJ/nwnu/ped/> (in Ukr.)
2. Chertova, K. M. (2007). Development of ideas of schoolchildren social education in native pedagogical theory and practice of the second part of the 20-th century (PhD dissertation) *Theses*. Lugansk: Lugansk University (in Ukrainian)
3. Zenkovsky, V. V. (1981). *Social education, its tasks and ways*. Moscow: Pedagogy (in Rus.)
4. Lyublinsky, P. (1931). Protection of the rights of mother and child and comrades' courts. *Magazine for the study of early childhood*. Moscow-Leningrad, T. XI, №1, 46-51. (In Rus.)
5. Popov, O. I. (2003). Declaration by the People's Commissar of Education of the USSR on the social upbringing of children. Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of the nineteenth and twentieth centuries) In L. D. Berezivskaya et al. Kiev: Science World (In Ukr.)
6. *Social education advisor for children* (1921). Comptroller of the Tsensotsvyh Committees of the Ukrainian SSR. Kharkiv: All-Ukrainian State Publishing House (in Ukr.)
7. Lyubar, O. O., Stelmakhovich, M. G., Fedorenko, D. T. (2003). *History of the Ukrainian school and pedagogy*. Kiev: T-to "Knowledge", COO (in Ukr.)

8. Likarchuk, I. L. (2002). Ministers of Education of Ukraine: In 2 t. T. 1. (1917-1943). Monograph. Kiev: Publisher, Yashke O. M. (in Ukr.)
9. Voloshin, A. (1943) On the School Law of the Future of the Ukrainian State (Reflection from the Scientific Collection T III of the Ukrainian University in Prague). Prague 16 sec. (in Ukr.)
10. Kaluga, T. O. (2011). The concept of "social upbringing" in the conceptual-terminological system of national pedagogy of the 20th years of the twentieth century. *Bulletin of Taras Shevchenko National University, №5(216), 125-113* (in Ukr.)
11. Bocharova, V. G. (1994). *Pedagogy of social work. Moscow: Buya-Argus* (in Rus.)
12. Bezpalko, O. V. (2009) *Social pedagogy: diagrams, tables, comments: textbook [for students of higher education]. Kiev: Center for Educational Literature* (in Ukr.)
13. *Encyclopedia for professionals in the social sphere* (2012). In I. D. Zvereva (Ed.). Kyiv, Simferopol: The Universe (in Ukr.)

Gordienko N. V.

*Ph.D. Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drogobych State Pedagogical University of Ivan Franko, Ukraine*

Bobela S. I.

*post-graduate student of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drogobych State Pedagogical Ivan Franko University, Ukraine*

SOCIAL EDUCATION AS A SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CATEGORY

Introduction. *The authors prove that in today's conditions there is an urgent need for an effective, scientifically grounded system of social education that could protect the younger generation from the devastating effects of the crisis that the country is experiencing. It is substantiated that the solution of modern problems of social pedagogy and social upbringing is impossible without a careful analysis of historical experience.*

Purpose. *On the basis of the analysis of scientific investigations of representatives of various theoretical directions and discourses on the issues of the essence of social education, to disclose the content of the phenomenon under study.*

Methods. *The dialectical method was used in this work, which enabled us to consider the object of research in all its interconnections and dependencies; comparative-historical and methods that ensured the penetration of the essence of the process of social education of the girl; the method of theoretical generalization, which made possible the formation of substantiated conclusions based on the results of scientific research work.*

Results. *It is proved that research on the content and main areas of social education requires further study and coverage in the historical and pedagogical context.*

Originality. *The expediency of distinguishing the following basic characteristics of social education is argued: social education is an integral part of the socialization process and is one of the main factors of socialization of the individual; social education has a practically oriented character and is aimed at the formation of socially important personality traits, necessary for the successful socialization of the individual; it is expedient to consider social education as a process carried out in the interests of the state, and therefore it should be considered in the narrow and broad sense of the word.*

Conclusion. *It has been proved that social education is an integral part of the process of socialization, pedagogically regulated and purposeful activity, aimed at forming social maturity and personal development by integrating it into various types of social relations in communication, education, etc., and socially useful activity that occurs under the influence of both objective, and subjective factors.*

Prospects for further scientific research we see in a more thorough study of the positive results of the historical experience of social upbringing of minors, which should be used in modern conditions.

Key words: *social upbringing; socialization; social pedagogy; social institutes; objects and subjects of social education.*

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

УДК: 37.013.42:364.08

Демиденко Т. М.

к. п. н., доцент кафедри
соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена аналізу змісту поняття «професійна компетентність» соціального працівника, «емоційна компетентність» соціального працівника. Уточнена структура професійної компетентності соціального працівника. Проаналізовані зв'язки між поняттями «емоційний інтелект», «емоційна компетентність», «емоційна культура» соціального працівника. Досліджено рівні емоційного інтелекту (емоційної компетентності) майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність соціального працівника; емоційна компетентність; емоційний інтелект; емоційна культура.

Постановка проблеми. Вдосконалення системи професійної підготовки соціальних працівників зумовлює науковий інтерес до дослідження проблеми професійної компетентності соціальних працівників та умов її формування у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні та практичні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджуються у роботах С. Архипової, О. Безпалько, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Л. Міщик та ін. Дослідженню компетентнісного підходу в освіті та професійній діяльності присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених: Н. Кузьміної, Н. Брюханової, І. Зимньої, О. Маркової, Л. Мітіної та ін. Професійна компетентність соціальних працівників аналізується О. Карпенко [9; 10], В. Дударьовим [2], Н. Горішною [5], Д. Годлевською [6] та ін. Предметом дослідження стали окремі складові професійної компетентності соціальних працівників, а саме: Д. Годлевська, А. Капська (комунікативна компетентність), О. Тополь (здоров'язберігаюча компетентність), Л. Вольнова (соціокультурна компетентність), Я. Верещинська, Ю. Глигало (соціально-перцептивна компетентність) та ін. Водночас недостатньо дослідженою залишається структура професійної компетентності соціальних працівників та окремих її компонентів, зокрема емоційної компетентності.

Мета статті. Метою статті є вивчення особливостей розвитку емоційної компетентності (емоційного інтелекту) у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Термін «компетентний» походить від латинського *competentia* – обізнаний, тямущий, кваліфікований, авторитетний, досвідчений у певній галузі. Компетентний – володіючий здібностями, знаннями, практичними вміннями і навичками; такий, що має досвід діяльності у певній галузі. Цей синонімічний ряд дає можливість визначити зв'язки цього поняття з іншими термінами – «знання», «здібності», «вміння», «досвід».

І. Зимня розрізняє три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що відносяться до самої особистості; 2) компетентності, що відносяться до взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що відносяться до діяльності людини. Остання група компетентностей об'єднується поняттям «професійна компетентність».

Узагальнюючи визначення професійної компетентності, запропоновані різними авторами (В. Дударьовим, Н. Брюхановою, Н. Кузьміною, І. Зимньою та ін.), ми

розглядаємо останню як складну інтегровану цілісну характеристику (якість, властивість) особистості, що включає окремі складові та визначає спроможність професіонала доцільно і ефективно розв'язувати професійні завдання. Іншими словами, професійно компетентний – здатний виконувати професійну діяльність. Поняття компетентності завжди пов'язано з певною областю діяльності, тому вивчення її ґрунтується на особливостях певної професії.

Розробляючи проблему професійної компетентності соціальних працівників варто проаналізувати аналогічні дослідження у суміжних наукових галузях. Професія соціального працівника відноситься до професій типу «людина – людина», в яких професійна діяльність здійснюється через процес спілкування. У зв'язку з цим, інтерес для нашого дослідження складають наукові праці щодо вивчення професійної компетентності педагогів, психологів тощо.

У структурі професійної компетентності науковці Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Горішна [3; 4; 5] виділяють 4 – 5 підвидів або елементів.

Так, у дослідженні Н. Кузьміної [3], присвяченому професійно-педагогічній компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання, компетентність визначається як властивість особистості, яка дозволяє продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання.

Аналіз професійно-педагогічної компетентності дослідниця проводить, розглядаючи процес педагогічної діяльності як процес спілкування. До складу елементів педагогічної компетентності дослідниця включає: спеціальну і професійну компетентність у галузі спеціальності і професії; методичну компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічну компетентність у галузі мотивів, спрямованості учнів; аутопсихологічну компетентність у галузі переваг та недоліків власної діяльності і особистості.

Соціально-психологічна компетентність тлумачиться Н. Кузьміною як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних стосунків. Соціально-психологічну компетентність Н. Кузьміна розглядає як сукупну характеристику, яка включає соціально-перцептивну, пов'язану з когнітивною та емоційною сферами особистості і комунікативну складові. Соціально-перцептивна компетентність відповідає внутрішньому компоненту процесу спілкування і пов'язана з умінням визначати і враховувати у спілкуванні емоційні стани співрозмовників. Комунікативна, у свою чергу, стосується зовнішньої частини процесу спілкування і включає особливості зовнішньої поведінки людини у спілкуванні.

Диференційно-психологічна компетентність полягає у обізнаності педагога щодо індивідуальних особливостей (здібності, воля, характер) кожного учня, аутопсихологічна – усвідомлення педагогом способів професійного самовдосконалення, рефлексія себе як особистості та власної діяльності. Як стверджує Н. Кузьміна, формування аутопсихологічної компетентності відбувається на базі соціального інтелекту. Соціальний інтелект Н. Кузьміна розглядає як стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх стосунки і прогнозування міжособистісних подій. Як зазначає дослідниця, його формуванню сприяє сенситивність – особлива чутливість, яка має емоційну природу, до психічних станів, прагнень, цінностей і цілей як власних, так і інших людей. Таким чином, основними елементами професійної педагогічної компетентності за Н. Кузьміною є: спеціальний, методичний, психологічний.

В. Голочек [13] до структури психологічної компетентності професій типу «людина-людина» відносить такі складові: соціально-перцептивну (знання людей, отримані завдяки власній спостережливості, чутливості); соціально-психологічну

(знання закономірностей і стереотипів поведінки людини, як члена соціальної групи); комунікативну (знання методів ефективного спілкування); психолого-педагогічну (знання методів і засобів здійснення впливу); аутопсихологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій).

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова [4] виділяє спеціальну (високий рівень професійної діяльності, проектування власного професійного розвитку), соціальну (володіння прийомами професійного спілкування, здатність до ефективного співробітництва), особистісну (володіння прийомами самовираження, здатність до саморозвитку, протидія професійній деформації особистості) і індивідуальну (володіння прийомами самореалізації і розвитку особистості у межах професії, здатність до раціональної організації процесу власної праці) види професійної компетентності.

Н. Горішна [5], розглядаючи структуру компетентності соціального працівника відповідно до етапів взаємодії його з клієнтом та/або соціальними групами, виділяє наступні її компоненти: компетентність сприйняття (передбачає проведення спостереження, аналізу, постановку діагнозу), компетентність взаємодії (успішне встановлення взаємовідносин та здійснення діяльності), комунікативну компетентність (встановлення контакту з клієнтом, налагодження довірливих, доброзичливих відносин) і рефлексивну компетентність (реконструкція процесу надання допомоги, метою якої є переконатись у правильності зробленого або того, що можна буде зробити).

О. Лещинський аналізує тенденцію зміни компетентностей соціального працівника у зв'язку з новою промисловою революцією. Дослідник вважає, що крім загальних компетентностей, що лежать в основі багатьох професій, необхідними для соціальних працівників є спеціальні компетентності, зокрема: соціальний інтелект, емоційний інтелект, функціонально-ресурсне креативне мислення, здатність до співпраці з психологами, програмістами, соціологами, юристами.

Таким чином, більшість дослідників у складі професійної компетентності соціальних працівників виділяють дві групи складових: компетентності загальні, необхідні у будь-якій професійній діяльності, та компетентності, що враховують особливості цієї професії. Відповідно цьому структуру професійної компетентності соціальних працівників пропонуємо розглядати як сукупність наступних компетентностей: спеціальної, пов'язаної із змістом і специфікою соціальної роботи; методичної (технологічної), пов'язаної із вибором способів дій, рішень у процесі надання соціальних послуг; психологічної. Остання включає декілька компетентностей: соціально-психологічну (соціально-перцептивну і комунікативну), диференційно-психологічну та аутопсихологічну.

Під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери достатня увага приділяється формуванню набору компетентностей, що входять у спеціальну і методичну складові, оскільки вони передбачають наявність теоретичних і практичних знань, професійних умінь. Формування психологічної складової професійної компетентності соціального працівника потребує виробничих умов, які у вищій школі лише частково забезпечуються навчальними і виробничими практиками.

У складі психологічної компетентності ми вирізняємо дві сфери: когнітивну та емоційно-вольову. Оскільки основу професійної діяльності соціального працівника становить спілкування, то саме його емоційна компетентність впливатиме на успішність власної професійної діяльності та забезпечуватиме ефективну міжособистісну взаємодію з іншими людьми.

Дослідженню емоційної компетентності, емоційного інтелекту, емоційної культури присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних вчених. Як показує теоретичний аналіз, немає узгодженої позиції дослідників щодо визначення їх змісту.

Емоційний інтелект людини тлумачиться як: можливість занурення у власні емоції для усвідомлення та відчуття їх; а також необхідність раціонального аналізу емоцій та прийняття рішень щодо управління ними [8]. Розглядаючи емоційний інтелект як сукупність розумових здібностей, що є передумовою успішної діяльності в певній галузі (А. Біне), виділяють наступні його складові (П. Саловей):

- 1) здібність до самоспостереження, відстеження, усвідомлення та аналізу власного емоційного стану;
- 2) здатність до самоконтролю, швидкого відновлення власного стабільного емоційного стану, самозаспокоєння, позбавлення почуття страху, пригніченості, роздратування;
- 3) здатність до управління спонтанними емоційними імпульсами, уміння відмовитись від миттєвого результату на користь довготривалих цілей;
- 4) емпатія – здатність відчувати та розуміти почуття інших, сприймати приховані (неусвідомлені) емоційні повідомлення співрозмовників, що дозволяє зрозуміти потреби, бажання інших людей;
- 5) здібності до побудови стосунків з іншими – саме вони впливають на ставлення інших людей до особистості, налагодженню контактів та можливості ефективної взаємодії з ними, об'єднання людей навколо себе.

Введення поняття «емоційного інтелекту» можна розглядати як спробу дослідити механізми контролю та управління емоційною сферою з допомогою інтелектуальних здібностей.

Отже, поняття «емоційний інтелект» визначається через психологічне поняття «здібності» – розвинені задатки, рівень його розвитку генетично детермінований. Це дозволяє науковцям К. Саарні, І. Андреевій підкреслити суттєву розбіжність між термінами «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність». Якщо емоційний інтелект детермінований спадково, то емоційна компетентність формується в соціальному оточенні. На думку І. Андреевої [8], її формування залежить від впливу сім'ї, ровесників, школи, ЗМІ, соціальних сценаріїв та ін. Тому при розгляді змісту емоційної компетентності, на наш погляд, доречніше вживати поняття «здатності» (сформовані і розвинені у особистості уміння, напрацьований досвід в усвідомленні та регулюванні емоційної сфери).

На наш погляд, поняття «емоційної культури» достатньо чітко сформульовано О. Сергеевою, яка відзначає, що емоційна культура – це цілісне динамічне особистісне утворення, представлене системою знань про емоції та їх розвиток, способи їх аналізу і управління ними; спрямованих на адекватність реагування, емоційну відкритість, емпатію та здійснення емоційної підтримки оточуючих. Емоційна культура включає як суспільно цінні, так і особистісно значимі компоненти, регулюється загальноприйнятими нормами вираження емоцій. Загальноприйняті соціокультурні норми накладають обмеження на прояви емоцій; сама особистість теж може стримувати прояви власних переживань через певні уявлення, що сформувалися внаслідок виховання. Таким чином, поняття емоційної культури ширше, базується на емоційному інтелекті та емоційній компетентності особистості

Нам імпонує думка В. Федорчука [14] про те, що відсутність емоційної компетентності у психолога, перетворює його взаємодію із клієнтом у рольову гру, в якій психолог більше спирається на власні фантазії, ніж на відчуття реального внутрішнього емоційного стану клієнта. Для соціального працівника також важливим є розвиток цієї інтегральної якості особистості.

З метою здійснення оцінки рівнів сформованості емоційної компетентності у студентів, майбутніх соціальних працівників, нами було проведено опитування за методикою оцінки емоційного інтелекту, запропонованої Н. Холлом. Діагностувались

такі складові емоційного інтелекту (емоційної компетентності), як: емоційна обізнаність (усвідомлення власних почуттів і переживань); управління власними почуттями і емоціями; самомотивація, емпатія, усвідомлення почуттів і переживань інших людей та управління ними, здатності розуміти емоції і керувати емоційною сферою. Результати дослідження подані у таблиці 1.

Результати опитування показали недостатність усвідомлення власних емоцій, почуттів, емоційних станів більшістю респондентів (35,1 на низькому, 47,4% – на середньому рівнях). 80,7% респондентів має недостатньо розвинені уміння управління власними емоціями, відчуває труднощі щодо: опору емоційному тиску з боку інших людей, трансформації власних негативних переживань, самозаспокоєння. Більшість респондентів оцінюють достатню розвиненість власних емпатійних здібностей (на середньому рівні – 50,95%, на високому – 26,3%) та самомотивацію (на середньому рівні – 42%, на високому – 17,5%).

Таблиця 1.

Рівні емоційного інтелекту за методикою Н. Холла

| Рівні | Шкала «Емоційна обізнаність»,% | Шкала «Управління власними емоціями»,% | Шкала «Самомотивація», % | Шкала «Емпатія», % | Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей»,% | Інтегративний рівень емоційного інтелекту, % |
|----------|--------------------------------|--|--------------------------|--------------------|--|--|
| Високий | 17,5 | 1,7 | 17,5 | 26,3 | 17,5 | – |
| Середній | 47,4 | 17,5 | 42 | 50,9 | 54,4 | 45,4 |
| Низький | 35,1 | 80,7 | 40,4 | 22,8 | 26,3 | 54,4 |

Разом із тим, більшість опитаних виявили впевненість у власних силах щодо розпізнавання емоцій інших та легкого впливу на їх емоційну сферу; не пов'язуючи усвідомлення власного емоційного стан та його регулювання з можливостями зовнішнього впливу на інших людей. Одержані результати інтегративного рівня розвитку емоційного інтелекту (емоційної компетентності): 26,7% на низькому рівні, 54,4% – на середньому рівні свідчать про можливість їх подальшого розвитку у майбутніх соціальних працівників процесі професійної підготовки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емоційна компетентність виступає важливою і необхідною складовою професійної компетентності соціальних працівників; являє собою динамічне особистісне утворення, яке можна цілеспрямовано розвивати і удосконалювати. У межах даної проблематики необхідним є вивчення умов формування і розвитку емоційної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Список використаної літератури

- Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львів. ун-ту: Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 99–105.
- Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління. *Грані*. 2015. № 4(120). С. 27–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_4_ (дата звернення 15.12.2017).
- Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш.шк., 1990. 119 с.
- Маркова А. К Психология профессионализма. Москва, 1996. 312 с.
- Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2009. № 16–17. С.114–117.
- Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету. URL: http://referatcentral.org.ua/other_load.php?id=1203&startext=4 (дата звернення 15.12.2017).
- Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №1(7). С. 220–224.
- Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк:

- ПГУ, 2011. 388с. URL: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/emocionalnyj-intellekt-kak-fenomen-psihologii.pdf> (дата звернення 15.12.2017).
9. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект: Монографія. URL: <http://ww.dissert.com.ua/content/349640.html> (дата звернення 15.12.2017).
 10. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 4. С 54–59.
 11. Тополь О. І. Здоров'язберігаюча компетентність як складова професіоналізму соціального працівника. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. 2011. № 4. С. 72–78.
 12. Глигало Ю. В. Соціально-перцептивна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 5. URL: <http://tme.uio.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf> (дата звернення 15.12.2017).
 13. Толочек В.А. Современная психология труда: учебн. пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с.
 14. Федорчук В. М. Емоційна компетентність психолога. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць*. Київ: ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Випуск 17. С. 623–630.

References

1. Arkhipova, S. (2009). Competitive approach to professional training of specialists in the field of social and pedagogical activities. *Visnyk of Lviv University: Pedagogy*. 25. Part 1, 99–105 (in Ukr.)
2. Dudarov, V. V. (2015). Professional competence of societal practices: management methods. *Hrani*. 4(120), 27 – 32. Retrieved 15/12/2017, from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_4_7 (in Ukr.)
3. Kuzmyna, V. (1990). The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training M., (in Russ.)
4. Markova, A. K. (1996). Psychology of professionalism M., (in Russ.)
5. Horishna, N. (2009). Professional competence of the societal prakivnik yak warehouse yogo faculty training *cientific herald of Uzhhorod University: Series «Pedagogy. Social work»*. 16 – 17, 114 – 117 (in Ukr.)
6. Hodlevska, D. M. *Formuvaniya profesiojnogo komunikativnogo kompetentnosti majbutni sotsialnyh pračivnikiv in umovah pedagogical university*. Retrieved 15/12/2017, from: http://referatcentral.org.ua/other_load.php?id=1203&startext=4 (in Ukr.)
7. Solovei, T. V. (2013). Substantive components of the professional competence of a social worker of an inclusive institution of education. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine*, 1(7), 220 – 224 (in Ukr.)
8. Andreeva, Y. N. (2011). *Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology* Novopolotsk: PHU. Retrieved 15/12/2017, from: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/emocionalnyj-intellekt-kak-fenomen-psihologii.pdf>. (in Russ.)
9. Karpenko, O. H. (2008). *Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspect*: Monograph. Retrieved 15/12/2017, from: <http://ww.dissert.com.ua/content/349640.html> (in Ukr.)
10. Karpenko O. (2006) Content and structure of professional competence of a social worker. *Social pedagogy: theory and practice*. 4, 54-59 (in Ukr.)
11. Topol, O. I. (2011). Health preserving competence as a component of the professionalism of a social worker. *Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after. V. Hnatyuk. Pedagogics*, 4, 72-78 (in Ukr.)
12. Hlyhalo, Yu. V. (2010). Social-perceptual competence of future specialists of the social sphere in the process of professional training. *Theory and methodology of education management*. Retrieved 15/12/2017, from: <http://tme.uio.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf> (in Ukr.)
13. Toloček, V. A. (2005). *Modern psychology of labor*. St. Petersburg: Pyter, (in Russ.)
14. Fedorchuk, V. M. (2012). Emotional competence of a psychologist. Problems of modern psychology: Collection of scientific works. Kiev: PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy, 17, 623 – 630 (in Ukr.)

Demydenko Tetyana,

Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, PhD,

Associate Professor of the Social Work and Social Pedagogy Department

DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS' EMOTIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Introduction. *The article deals with the scientific problem of emotional competence development within the limits of future social workers' professional competence.*

Purpose. Study of levels and opportunities for the development of social workers' emotional competence in the process of their professional training.

Methods. Theoretical – analysis of sociological, psychological and pedagogical literature in order to determine the meaning of the concepts "competence", "professional competence of a social worker", "emotional competence" of a social worker, studying their structural components; synthesis, comparison, systematization, generalization in order to substantiate the theoretical positions of the research; empirical – observations, methods for evaluating emotional intelligence (emotional competence), suggested by N. Hall.

Results. The content of the concept "professional competence of a social worker", "emotional competence of a social worker" is specified, and the levels of emotional intelligence (emotional competence) of future social workers are investigated.

Originality. The structure of professional competence of a social worker as a set of the following competencies is offered: a special, related to the content and specifics of social work; methodological (technological), associated with the choice of professional methods of action, decisions in the process of providing social and psychological services. The latter includes several competencies: socio-psychological (social-perceptual and communicative), differential-psychological and autopsychological.

As part of the psychological competence of a social worker, we distinguish two areas: cognitive and emotional-volitional. The emotional-volitional sphere of social worker's professional competence can be described with the help of the concepts of "emotional intelligence", "emotional competence", "emotional culture".

Conclusion. The results of studying the future social workers' level of emotional competence showed the necessity to study the conditions of formation and development of this integrative quality of personality in the process of their professional education.

Keywords: competence; professional competence of a social worker; emotional competence; emotional intelligence; emotional culture.

Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.

УДК 373.2.011.3-051:017

Зозуляк-Случик Р. В.,
к. п. н, доцент кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Глобалізаційні, трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасній вищій освіті зумовили безпрецедентні зміни, де професорсько-викладацький склад має нести певну відповідальність за рівень професійних знань, їх якість, що ґрунтуються на базових академічних і етичних цінностях. У статті окреслено сутність процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Виявлено усесторонні підходи до дефініції «концепція» у науковій сфері.

Детально обґрунтовано концепцію формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. Розглянуто нормативно-правову основу даної концепції. Подано принципи та положення, що стали основою розроблення концепції формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи концепції.

Визначено мету концепції, яка полягає в обґрунтуванні системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів, спрямованої на

безперервне і системне вдосконалення їхніх професійно-етичних знань і вмінь. Деталізовано завдання означеної концепції. Конкретизовано чинники та напрями концепції формування фахівців в університетах.

Ключові слова: соціальний працівник; соціальна робота; університет; концепція; концептуальний підхід; професійна етика.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні у вищій освіті зумовили безпрецедентні зміни, де нормою діяльності вищих навчальних закладів повинні стати високі моральні стандарти. Водночас професорсько-викладацький склад має нести певну відповідальність за рівень професійних знань, їх якість, що ґрунтуються на базових академічних і етичних цінностях [1, с. 6].

Звідси доходимо висновку, що, створюючи концепцію формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, ми повинні враховувати ті сучасні зміни, що торкнулися вищої освіти – з одного боку, та брак моральних ціннісних орієнтацій як у суспільстві, так і в молодіжному середовищі – з іншого. Оскільки це значно впливає на процес формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи.

Сучасні науковці зазначають, що спрямованість вектора професійної освіти у площину ціннісно-сміслових орієнтирів інтелектуально-моральної педагогіки зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців. Тому нині відчувається гостра потреба в підготовці компетентної, ерудованої, морально свідомої особистості із вираженим почуттям взаємної поваги і довіри в системі «соціальний працівник-клієнт», конкретно визначеними моральними стосунками, небайдужою до життєвих ситуацій інших, здатної бути готовою до виконання свого обов'язку як духовної чесноти [2, с. 9].

Тому в університеті необхідно створити таке середовище, яке орієнтоване на творчий підхід до формування професійної етики в майбутніх соціальних працівників, використання особистого творчого досвіду для самостійного отримання інформації, потрібної для розвитку професійно-етичної компетентності фахівців.

Висловлене вище спрямовує нас на наукове переосмислення змісту, норм і цінностей професійної етики, розуміння як професійно й особистісно значущої складової особистості майбутніх соціальних працівників університетів, визначення педагогічних механізмів її розвитку. Отже, можемо потвердити, що склалися необхідні суспільні й наукові передумови для розробки цілісного концептуального підходу до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З метою розроблення концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах нами взято за основу розвідки науковців Л. Архангельського, М. Бахтіна, В. Беха, А. Горілого, І. Зверєвої, І. Зязюна, О. Карпенко, А. Капської, І. Козубовської, М. Лукашевича, В. Лутай, В. Назара, С. Пальчевського, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Л. Хоружої.

Метою статті є визначити концептуальні основи формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, спробуємо з'ясувати означення самого терміна «концепція» – та акцентуємо, що його тлумачення (від лат. *conceptio* – розуміння, система) в сучасній теорії і практиці не є однозначним. Так, концепція часом тлумачиться як певний спосіб розуміння яких-небудь явищ, основна точка зору; як система поглядів на процеси і явища в природі й суспільстві [3, с. 275]; як комплекс заходів [4, с. 222].

У філософському контексті дане поняття трактується як «система поглядів, яка визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом і провідною ідеєю» [5, с. 238]. Воно співпадає і з трактуванням поняття у педагогічній площині [6, с. 177].

На думку науковця А. Каленського, поняття «концепція» можна розглядати у двох вимірах: як базову ідею педагогічного дослідження і як форму презентації результатів науково-дослідницької роботи [7, с. 128]. Найбільш точним стосовно дослідження є розуміння концепції як сукупності наукових знань про об'єкт, представлених і оформлених спеціальним чином. Ми схильні до позиції дослідника стосовно визначення терміна «концепція» як комплексу ключових положень, що всесторонньо розкривають суть, зміст, особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичній діяльності людини [8, с. 366].

Концепція дослідження полягає у створенні педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів, її змістовому наповненні моральною компонентою, постійному науково-методичному і професійно-етичному супроводі майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, що вможливить ними здійснення етично спрямованої професійної діяльності у соціальній сфері.

Нормативно-правовою основою концепції в нашому розумінні послужать Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р. №344/2013, Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 рр., положення Кваліфікаційної рамки Єдиного простору вищої освіти, Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота».

Слід наголосити й на тому, що дана концепція спрямована на оволодіння студентами університетів спеціальності «Соціальна робота» відповідними професійно-етичними знаннями, уміннями і навичками, формуванню їхньої компетентно-моральної особистості в умовах навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, що органічно поєднується з професійними формами роботи в процесі інтеграції у фахову діяльність сучасних закладів соціальної сфери України. Задля забезпечення цього навчально-виховний процес університетів має ґрунтуватися на студентоцентрованому підході. Тобто, для досягнення результатів навчання необхідно враховувати особливості пріоритетів особистості шляхом надання їй більших можливостей у виборі змісту, темпу, способу та місця навчання [9, с. 59].

Хочемо зазначити, що концепція формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи базується на: соціальному замовленні суспільства; зарубіжному і вітчизняному досвіді формування професійно-етичних цінностей у майбутніх соціальних працівників університетів; зміщенні акцентів освітнього процесу на культивування професійної рефлексії та конструктивного діалогового стилю вирішення проблем; нових вимогах до майбутнього соціального працівника; практичному досвіді формування професійної етики в університетах [7, с. 129].

В основу концепції, що розробляється, закладено наступні положення:

- етична концепція відповідальності, яка розглядає **принцип відповідальності** як базовий у етиці сучасної глобальної науково-технічної ери.
- філософська професійно-етична теорія, яка розкриває зміст, структуру, норми та принципи етики як науки та її ключові категорії;
- учення про інтеріоризацію, відповідно до якого шляхом засвоєння індивідом суспільного досвіду через соціальні способи діяльності в нього формуються психологічні особливості;
- теоретичні засади гуманізації професійної освіти;
- засади теорії етично-морального формування студентської молоді;
- формування і виховання етичної культури, моральних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки;
- професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери;
- теоретико-методичні засади фахової комунікації.

У розробленні концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів, нам прислужилась низка принципів:

- *суб'єктності* (суб'єктом педагогічної взаємодії є студент);
- *оптимальності* (забезпечення не тільки успішного засвоєння знань, умінь та навичок майбутніх соціальних працівників, а й позитивної динаміку їхнього морально-духовного формування, розвитку професійно важливих якостей, моральної свідомості, скерованість на компетентну професійну діяльність тощо);
- *взаємозалежності* (взаємозумовленість професійно-етичного формування суб'єктів взаємодії в системах «викладач–студент», «студент–студент»; взаємозалежність морально-етичної діяльності майбутнього соціального працівника та клієнтів);
- *фасилітації* (особистісно опосередкований супровід професійного навчання майбутніх фахівців соціальної роботи на засадах етичних цінностей; побудова чуттєвої основи, яка сприяла б інтелектуальній співтворчості й духовній взаємодії; максимальна підтримка майбутнього фахівця в його особистісно-професійному моральному зростанні);
- *людиноцентризму* (партнерська взаємодія суб'єктів навчання в умовах реалізації гуманістично-орієнтованого підходу);
- *ампліфікації* (оволодіння знаннями морально визначених дій шляхом максимального збагачення й духовного насичення навчального матеріалу незалежно від його спрямованості);
- *студентоцентризму* (повага до пріоритетів, інтересів, прагнень, думок студентів);
- *конструктивізму* (активно-позитивне ставлення студентів до оточуючих, готовність впливати на них, керуючись гуманістичними цінностями);
- *проекування особистісної траєкторії формування* (забезпечення усвідомленого вибору цілей, темпу навчання, форм, методів і технологій вдосконалення та самовдосконалення фахівців);
- *співтворчості* (орієнтація студентів із різними рівнями сформованості професійної етики на спільну творчу діяльність);
- *індивідуалізації* (професійно-етична самоосвіта та саморозвиток – головним пріоритетом формування є створення умов для самоосвітньої діяльності шляхом самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю і самокорекції й спрямована на реалізацію особистісних освітніх цілей).

Хочемо наголосити, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів ми визначаємо як процес цілеспрямованого й систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну та емоційну сфери студентів, метою якого є становлення такої особистості, котра усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння фахівця. Тому за основу розроблення концепції формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи ми взяли цілеспрямовану систему науково-методичних і теоретико-методологічних способів трактування та розуміння моральних норм, цінностей, принципів професійної етики.

Результативність виховної, аналітично-планової, адвокативної та посередницької діяльності соціальних працівників значною мірою залежить від рівня сформованості професійної етики. Її формування позначається на системі мислення фахівця, орієнтованого на майбутнє, тобто на його компетентність, що визначено в рекомендаціях Європейського парламенту і Європейської ради ключовим завданням освіти XXI століття. Ці ідеї знайшли відображення в низці завдань, сформульованих у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Національній рамці кваліфікацій, прийнятій у 2011 р. в Україні. Компетентність за проектом Тюнінг Європейської Комісії – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою; компетентність як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності [9, с. 32].

На нашу думку, специфічними особливостями професійно-етичної освіти майбутніх соціальних працівників університетів є поєднання професійної (фахової) та етичної складових з урахуванням сучасних вимог до їх професійної підготовки. Результативність здійснення цієї діяльності значною мірою залежить від рівня професійно-етичних знань, умінь, професійно важливих якостей соціальних працівників.

Дана концепція побудована на певних стрижневих компонентах, до якої належать: 1) об'єкти формування професійної етики, які піддаються поширенню дії концепції, зокрема: сукупність дієвих знань у галузі професійної етики; норми, цінності та принципи професійної моралі; етична компетентність; 2) суб'єкти процесу формування професійної етики, котрими є викладачі університетів, фахівці соціальної роботи – методисти, що реалізують концепцію, і студенти – майбутні соціальні працівники; 3) досягнутий рівень знань у галузі методології, теорії, методики і технології формування професійної етики з позицій основних положень гуманістичного, деонтологічного, аксіологічного, системного, компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного підходів.

Виходячи з окресленого, спробуємо виписати *мету концепції*. Вона полягає в обґрунтуванні та розробленні цілісної, відкритої, гнучкої системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів, спрямованої на безперервне і системне вдосконалення їхніх професійно-етичних знань і вмінь, важливих якостей, формування кваліфікованого фахівця у навчально-виховному процесі університету.

У досягненні окресленої цілі виокремимо ключові завдання, які потребують вирішення, а саме: 1) обґрунтування, розроблення та впровадження в навчально-виховний процес університетів системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників; 2) визначення педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у системі навчально-виховної роботи університетів; 3) розроблення портфоліо для викладачів університетів із наповненням його експериментальним матеріалом з теми дослідження «Теорія і методика формування професійної етики майбутніх соціальних працівників»; 4) класифікація освітніх форм формування професійної етики майбутніх соціальних працівників та вибір викладачами університетів найбільш придатних для застосування в роботі; 5) розроблення технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів.

Озброївшись певними фаховими знаннями й уміннями, майбутні соціальні працівники стикаються з певними проблемами, які їм доведеться вирішувати в ході навчально-виховного процесу університетів. І тут, звичайно приходиться на допомогу Концепція формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, яку необхідно спрямувати у правильне фахове русло. Тому концепція спрямована на вирішення певних проблем.

Насамперед робота цієї категорії спеціалістів обумовлена хронічною мінливістю соціальної ситуації в суспільстві, погіршенням матеріального і морального стану українців, політичною й економічною невизначеністю розвитку суспільства, зростанням кількості маргіналізованих і дезадаптованих осіб, високим рівнем відповідальності за кінцеві результати і водночас жорсткими часовими обмеженнями прийняття рішень фахівцями, виникненням екстремальних ситуацій.

Водночас запровадження інновацій та наукомістких технологій у навчально-виховний і навчально-виробничий процеси ведуть до розширення функцій майбутніх соціальних працівників, а реалізація нових ідей потребує знань, умінь, навичок і здатностей виконувати професійну діяльність в етичній площині.

З іншого боку на результативність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників впливають певні чинники, з якими доводиться стикатися через відсутність:

- обґрунтованих концептуальних рішень щодо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів;

- науково обґрунтованої системи формування професійної етики, зорієнтованої на безперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток майбутніх соціальних працівників університетів;(педагогічних і методичних систем навчання, зорієнтованих на інтелектуалізацію потенціалу особистості, актуалізацію її суб'єктної позиції в процесі цілеспрямованого та спеціально організованого неперервного і поетапного формування компетентних фахівців);
- методичних рекомендацій щодо різномірного формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетській системі;
- рекомендацій щодо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів у науковій літературі вітчизняній і зарубіжній літературі;
- розроблених і обґрунтованих технологій формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів як у системі навчально-виховного процесу закладу, так і навчально-виробничого у процесі проходження практик.

Далі спробуємо окреслити стратегічні напрями концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів: 1) чітке визначення основних методологічних підходів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів; 2) впорядкування, розширення та збагачення термінологічного простору педагогічної науки; 3) встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкта: виявлення закономірностей і принципів його формування; 4) визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку чи науки загалом.

У системі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів важлива роль відводиться інноваційним педагогічним і фаховим технологіям, спрямованим на вдосконалення професійної етики. З-поміж них виділяємо такі: ігрові, проектні, інформаційно-комунікативні, технології співпраці, кейс-метод тощо. Педагогічні технології повинні тісно поєднуватися із сучасними виробничими технологіями, що сприятиме інтеграції педагогічних та фахових знань і вмінь, необхідних для якісного надання соціальної допомоги клієнтам, котрі потрапили в кризову життєву ситуацію. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти доцільно обирати ті форми, методи, технології формування майбутніх соціальних працівників, які найбільшою мірою відповідають тренуванню розумових здібностей, логічного інтелекту і вербальних навичок у навчально-виховному процесі, використанню потенціалу змісту професійної етики для розкриття творчих здібностей, самовдосконалення, саморозвитку особистості.

Формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах уможливорює оволодіння новими професійно-етичними знаннями й уміннями вирішення практичних та оперативних завдань, задоволення пізнавальних інтересів і потреб. Такий процес має протікати за умови урахування специфічних особливостей професійної етики; особистісних потреб у формуванні, вдосконаленні, самовдосконаленні та саморозвитку студента. Результативність цієї роботи визначається рівнем сформованості у соціальних працівників системи професійно-етичних знань і вмінь, компетентісно важливих якостей.

Водночас, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів відбувається в педагогічній системі, в якій ефект резонансу когнітивних і гуманітарних, а також морально-ціннісних орієнтацій підвищує ефективність і веде до нарощування позитивних змін у їхніх морально-етичних якостях.

Базуючись на аналізі наукових джерел та в процесі дослідження в основу змісту педагогічної системи було закладено такі положення: 1) студент – майбутній соціальний працівник – з об'єкта педагогічного впливу в процесі розвитку професійної етики стає суб'єктом навчальної і виробничої діяльності; 2) формування професійної етики студентів здійснюється в атрибутивній структурі цілісного педагогічного процесу, що складається з: динамічно стійких педагогічних стратегій (реалізує функцію

механізму саморегуляції системи, її нормативно-методологічного забезпечення); цільового осередку (реалізує функцію джерела системи, її результативно-оцінного забезпечення); педагогічних умов, які відображають організаційно-змістовний компонент системи; сукупності педагогічних методик і технологій, що визначають шляхи ефективною реалізації системи, яка реалізує функцію її організаційно-методичного забезпечення; 3) педагогічна система розвитку професійної етики у майбутніх соціальних працівників є частиною освітнього простору університету, де поєднуються наукова творчість і професійна практика студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже можемо констатувати, що запропонована концепція – це комплекс ключових положень та ідей, що досить повно й усебічно розкриває суть, зміст і особливості досліджуваної проблеми, є базовою, відправною ідеєю для обґрунтування педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів.

Список використаної літератури

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд дослідж. освіт. політики»; / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с.
2. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. 20 с.
3. Тлумачний словник української мови / укладачі Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. Харків: Синтекс, 2002. 672 с.
4. Все про соціальну роботу : навч. енциклопед. словник-довідник / за наук. ред. В. М. Пічі. 2-ге вид., виправ., перероб. та доп. Львів: Новий Світ, 2000, 2013. 616 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. URL: <http://terme.ru/dictionary/184/word> (дата звернення 18.12.2017).
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
7. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: монографія. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 424 с.
8. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.
9. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

References

1. *Academic honesty as the basis for the sustainable development of the university* (2016). Kyiv: Takson (in Ukr.)
2. Zhadlenko, I. O. (2017). Formation of professional and ethical competence of future educators of pre-school educational institutions in the process of professional training. (PhD dissertation) *Theses. Zaporizhzhia* (in Ukr.)
3. *Explanatory dictionary of the Ukrainian language* (2002). Harkiv : Sinteks (in Ukr.)
4. *Everything about social work* (2000; 2013). In V. M. Pichi (Ed.). 2rd edition. Lviv: Noviy Svit (in Ukr.)
5. *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Retrived 18/12/2017, from <http://terme.ru/dictionary/184/word> (in Ukr.)
6. Goncharenko S. U. (2011) *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne: Volinski oberegi (in Ukr.)
7. Kalenskiy A. A. (2016) *Development of professional and pedagogical ethics for future teachers of special disciplines: monograph*. Kyiv: TsP «Komprint» (in Ukr.)
8. *Contemporary Philosophical Dictionary* (2004). Moscow: Akademicheskiiy proekt (in Rus.)
9. *National Education Glossary: Higher Education* (2011). Kyiv: TOV «Vidavnichiy dim «Pleyadi» (in Ukr.)

Zozuliak-Sluchyк R. V.,

Ph.D. in pedagogic; Associated Professor;

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine.

FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL ETHICS AT UNIVERSITIES: CONCEPTUAL PROVISIONS

Introduction. *The globalization and transformational processes taking place in modern higher education have led to unprecedented changes, where the teaching staff should bear some responsibility for the level of professional knowledge, their quality, based on basic academic and ethical values.*

By creating a concept for shaping the professional ethics of future social workers at universities, we should take into account those modern changes that have affected higher education - on the one hand, and the lack of moral value orientations in society as well as in the youth environment - on the other.

Methods of definition of conceptual foundations of formation of professional ethics of future specialists of social work at universities.

Results. The concept of the research is to create a pedagogical system of formation of professional ethics of future social workers in the universities, it is the content of the moral component of the permanent scientific-methodical and professional ethics to support the future professionals of social work at the University that will enable the implementation of ethically directed professional activity in the social sphere.

Formation of professional ethics of future specialists in social work at universities makes it possible to master the new professional and ethical knowledge and skills of solving practical and operational tasks, satisfying cognitive interests and needs. Such a process should proceed on the basis of specific features of professional ethics; personal needs in the formation, improvement, self-improvement and self-development of the student. The effectiveness of this work is determined by the level of formation of social workers in the system of professional and ethical knowledge and skills.

Originality. It is in the outline of the concept of the formation of professional ethics for future social workers at universities.

Conclusion. Consequently, we can state that the proposed concept is a set of key positions and ideas that fully and comprehensively reveals the essence, content and features of the problem under study, is the basic, starting point for justifying the pedagogical system for the formation of professional ethics for future social workers of universities.

Key words: social worker; social work; university; concept; conceptual approach; professional ethics.

Одержано редакцією 22.12.2017 р.
Прийнято до публікації 30.12.2017 р.

УДК 37.013.42

Коломієць О.Г.,
д. ф. н., доцент кафедри
соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПІДТРИМКИ МОЛОДИХ СІМЕЙ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ НА ЕТАПІ ОЧІКУВАННЯ НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ

Проаналізовано теоретичні та практичні положення щодо організації соціальної роботи з молодими сім'ями, які очікують на народження дитини, в розрізі сучасної соціально-економічної ситуації. Висвітлено основні проблеми молодого подружжя, включаючи аналіз їхньої актуальності на етапі народження немовляти. Показано переваги інтерактивного навчання молодого подружжя в процесі підвищення їхнього рівня готовності до народження дитини.

Визначені конкретні проблемні сфери взаємодії молодого подружжя, які слугують конфліктогенним середовищем родини. Акцентовано увагу на етапах підготовки молодого подружжя до народження дитини з врахуванням можливостей подолання основних соціальних, психологічних, юридичних і медичних проблем.

Ключові слова: сім'я; соціальна робота з молодим подружжям; стабільність шлюбних відносин.

Постановка проблеми. Історичні зміни, які відбулися в нашому суспільстві в останні роки (революція, військовий конфлікт, проведення АТО, економічна криза та ін.)

безумовно мають вплив на функціонування інституту сім'ї в Україні. Особливо вагомим змін зазнало бачення молоді щодо установок на усвідомлене батьківство та моделі поведінки кожного із подружжя в родині. Наявність у молоді протиріч між традиційними сімейними цінностями та сучасними тенденціями побудови сімейних стосунків, вимагають модернізації змісту соціальної роботи щодо надання соціальної підтримки молодим сім'ям, які не завжди здатні ефективно адаптуватися в нових соціокультурних та соціально-економічних умовах.

Держава з кожним роком актуалізує питання соціальної підтримки молодих сімей шляхом удосконалення нормативно-правової бази, функціонування розгалуженої мережі державних і недержавних закладів, які надають соціальні послуги молодим сім'ям, впровадження державних цільових програм з підтримки молоді.

Про необхідність вдосконалення соціальної роботи з молодими сім'ями свідчить зниження темпів народження та активізація руху чайлдфрі; збільшення кількості розлучень молодих пар, які не прожили 2-3 років сімейного життя; пріоритетність громадянських шлюбів; орієнтація подружжя на малодітну сім'ю.

Особливо вразливою до дії негативних факторів у суспільстві, молода родина стає на етапі очікування народження дитини. В цей період перед подружжям постає низка питань (збереження вагітності, підготовка до пологів, народження здорової дитини, пошук фінансів на забезпечення потреб немовляти, планування нового бюджету, розподіл обов'язків, опанування нових ролей, облаштування житла тощо), які потребують уваги майбутніх батьків. Їх вирішення ставить за необхідність вміння адаптуватися до швидкої зміни умов життєдіяльності родини. Саме на цьому етапі важливим питанням постає підготовка молодого подружжя до народження дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості виникнення, розвитку і функціонування молодої сім'ї представлено у працях Ю. Альошиної, Т. Андреевої, Е. Калмикової, Л. Шнейдера та ін. Серед соціологів, які досліджують проблеми в сфері інституту сім'ї, треба відзначити праці В. Глебова, В. Докаш, Кузьменко, Н. Осипової, М. Примуш, І. Танчин та ін. Соціальні проблеми молодої сім'ї і методологічні та методичні аспекти соціальної підтримки молодих сімей досліджено у працях О. Безпалько, О. Бедишева, В. Головенько, С. Діденко, І. Зверєвої, А. Красевич, Е. Лібанової. Окремі аспекти соціальної роботи з молодими сім'ями розглянули А. Капська, І. Пеша, І. Трубавіна, Л. Тюття.

Не применшуючи цінності названих вище досліджень, вважаємо, що шляхи і механізми організації соціальної роботи з молодими сім'ями ще не стали предметом системного вивчення і наразі в соціально-педагогічній науці не представлено цілісного аналізу теорії й практики форм та методів соціальної підтримки молодого подружжя, які знаходяться на етапі народження дитини, про що свідчать виявлені *суперечності* між: 1) необхідністю зміцнення інституту сім'ї та відсутністю реальної, відповідно часу і потребам, державної підтримки молодих родин; 2) збільшення кількості розлучень серед молодих пар і відсутністю систематичної підготовки молоді до створення сім'ї; 3) існуванням розвиненої системи служб та організацій, що мають працювати з молодими подружжям і відсутністю ефективних форм та методів організації соціальної роботи з молодими сім'ями.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити проблеми молодих сімей, які очікують народження дитини.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи таку категорію як молода сім'я варто звернути увагу на такі показники як вік подружжя, тривалість сімейних стосунків (офіційно зареєстрованих) та наявність чи відсутність дітей.

У Законі України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні (№2998-12 від 05.02.1993, редакція від 01.01.2017 р.) зазначено, що молода

сім'я – це молоде подружжя, де вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповна сім'я де мати (батько) віком до 35 років [1]. Основним критерієм молодої сім'ї, відповідно до цього твердження, є лише вік подружжя, що робить його достатньо абстрактним та таким, яке потребує доопрацювання. Вікові межі молодого подружжя, представлені в українському законодавстві, обґрунтовані соціокультурними умовами, оскільки саме до 35 років молоді люди створюють сім'ї, завершують навчання і реалізують себе в професійній сфері, народжують дітей.

Дещо іншу думку щодо трактування поняття «молода сім'я» представляє Б. Антонюк [2] і говорить, що молода сім'я – це родина від періоду офіційної реєстрації шлюбу до народження дитини. Слід підкреслити, що відсутність у молодого подружжя бажання мати дітей може спричинити ситуацію в якій вони можуть завжди належати до категорії «молода сім'я». Незважаючи на те, що дослідниця врахувала важливість терміну сумісного подружнього життя, все ж цей критерій потребує деталізації.

Враховуючи тенденції розвитку інституту сім'ї, нами узагальнено поняття «молода сім'я», під яким ми розуміємо родину від етапу офіційної реєстрації шлюбу і до трьох років спільного життя, при цьому вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років. Запропоноване твердження привертає увагу до питання адаптації та інтеграції молодої родини в перші три роки подружнього життя. В процесі адаптації молода родина узгоджує власні життєві позиції, очікування від партнера, відбувається розподіл ролей та влади, пошук успішних стратегій у вирішенні конфліктів, планування спільного бюджету [3]. Якщо адаптація це суто внутрішній процес розвитку молодої сім'ї, то інтеграція має зовнішній вектор розвитку, який дозволяє подружжю ефективно виконувати покладені на них функції по відношенню до суспільства [4]. Достатньо часто етап адаптації супроводжується періодом очікування народження первістка в молодій родині, що достатньо ускладнює цей процес та робить його більш конфліктним періодом взаємостосунків між подружжям. Якщо при цьому враховувати що на етапі інтеграції в соціум від молодої родини очікують швидкого виконання репродуктивної функції (народження молодого покоління), актуальним стає питання організації соціальної роботи саме з молодими сім'ями, які очікують народження дитини. Аналіз проблем, з якими зіштовхується молоде подружжя на цій стадії дозволить ефективно організувати процес надання соціальних послуг окресленій категорії населення, що сприятиме стабільності шлюбних стосунків.

В. Столін під поняттям «стабільність шлюбних стосунків» розуміє контроль над конфліктами та здатність подружжя до розвитку [5, с. 108]. В. Сисенко підкреслює, що стабільність стосунків в більшій мірі залежить від задоволення матеріальних та емоційно-психологічних потреб як чоловіка так і дружини [6, с. 56]. Відповідно, незадоволеність основних потреб молодого подружжя, особливо в період очікування на дитину зумовлює розвиток низки соціальних проблем.

На етапі народження дитини, молода родина зіштовхується з низкою проблем, які слід об'єднати в такі групи як соціально-економічні, соціально-психологічні, соціально-правові та медичні.

В першу чергу до соціально-економічних проблем можна віднести житлову проблему, яка особливо гостро постає в період очікування немовляти. В цьому випадку молоде подружжя або проживає разом з батьками, які за таких умов можуть втручатися в життя молодої родини, або винаймають квартиру, сплачуючи майже 60-75% власних доходів за оренду житла, або беруть участь у державних програмах молодіжного кредитування від Фонду сприяння молодіжному будівництву. Проте такі програми як «Доступне житло», «Державна програма забезпечення молоді житлом на 2013-2017 роки» в більшості спрямовані на економічно-активну частину населення, яка вже має кошти та потребує мінімальної підтримки з боку держави, а в сучасній соціально-

економічній ситуації більшість молодих сімей не мають можливості внести не менше половини вартості житла відразу. Наступною проблемою молодих родин є низькі доходи громадян, навіть з врахуванням підняття мінімальної заробітної плати (з 01.01.2017 р. становить 3200 грн. відповідно до ст. 1-3 Закону України «Про оплату праці» від 24.03.1995 р. №108/95-ВР, редакція від 06.12.2016 р.). Поряд із цим спостерігається достатньо високий відсоток безробіття молоді (станом на I квартал 2017 року – 224,9 тисяч осіб у віці до 35 років [7]). Сукупність окреслених проблем безперечно впливає на демографічну ситуація в країні. Молоде подружжя змушене шукати інші джерела фінансової підтримки, в тому числі і за кордоном(коли чоловік від'їжає на заробітки, а молода мама залишається самотужки виховувати дитину). Однією з проблем соціально-економічного характеру для сімей, які очікують на народження дитини є відсутність навичок планування сімейного бюджету з врахуванням потреб новонародженої дитини. Часто державну допомогу в розмірі 10 320 грн. подружжя витрачає на задоволення власних потреб (придбання сучасного телевізору, нових гаджетів тощо), забуваючи про елементарні потреби дитини (ліжко, підгузки, одяг та ін.),що свідчить про низький рівень готовності до народження дитини.

До соціально-психологічних проблем молодого подружжя, яке очікує на народження немовляти відносимо: проблеми з набуттям нової ролі батька/матері, поділ обов'язків в господарсько-побутовій сфері, відсутність навичок тайм-менеджменту у молодих батьків, тиск з боку батьків щодо питань догляду та виховання дитини. Старше покоління може не сприйняти новий статус молодих батьків та їх прагнення до самостійності, що слугує причиною конфліктів між поколіннями.

Вагомою проблемою соціально-правового значення серед молоді є низька правова культура подружжя, яке має недостатні знання щодо своїх прав та обов'язків, особливо в питаннях молодіжного кредитування, соціальних пільг, наявності державних програм підтримки сім'ї та ін. Молода родина, яка знаходиться на етапі очікування народження дитини має ефективно вирішити три проблеми правового характеру, які стосуються появи дитини: хто візьме на себе питання реєстрації новонародженої дитини в органах РАЦСу, за яким місцем проживання буде зареєстрована дитина (якщо немає спільного житла) та хто буде оформляти допомогу при народженні дитини. Держава зробила декілька кроків щодо швидкого рішення окреслених проблем: з 2016 року отримати свідоцтво про народження дитини можна відразу у пологовому будинку, та з початку 2017 року допомогу при народженні дитини можна оформити онлайн. Безперечно впровадженні інновації полегшують життя молоді родини, проте на сьогодні їх впровадження знаходиться на стадії удосконалення.

Серед актуальних медичних проблем молодого подружжя слід виокремити наступні: збереження репродуктивного здоров'я, низький рівень знань в сфері планування сім' (особливо питання післяпологової контрацепції), тиск збоку оточуючих щодо питання організації вакцинації новонародженої дитини та низькі знання щодо догляду за дитиною.

Аналізуючи окреслені проблеми, слід зазначити, що їх наявність стає причиною достатньо високого рівня конфліктності в молодих родинах та може призвести до швидкого розлучення. Наявність невирішених конфліктів сприяє зростанню рівня тривоги у партнерів, їх перебуванню в постійній стресовій ситуації, що відбивається на емоційному стані майбутньої дитини.

Для подальшого виокремлення і конкретизації проблем молодих родин, які знаходяться на етапі очікування дитини нами було проведено дослідження на базі КЗ Черкаський міський пологовий будинок «Центр матері та дитини», який набув звання «Лікарня доброзичлива до дитини». Метою дослідження було визначення рівня готовності молодих сімей до народження дитини, оскільки аналіз літератури дав змогу

визнати окреслену проблему достатньо актуальною і такою, яка потребує нових підходів до її рішення. Важливою складовою діяльності КЗ Черкаський міський пологовий будинок «Центр матері та дитини» ЧМР є «Школа відповідального батьківства», де щодня відбуваються тематичні заняття для майбутніх мам, а щосуботи заняття для партнерів. На *констатувальному* етапі нашого експерименту було проведено опитування за методикою «Рольові очікування і домагання у шлюбі». В опитуванні взяли участь 106 пар (53 пари – експериментальна група (ЕГ), 53 пари – контрольна (КГ), які записалися на курси у «Школу молодих батьків».

Результати методики дали можливість виявити рівень узгодженості сімейних цінностей у пар, які брали участь у констатувальному експерименті (табл. 1). Аналіз даних таблиці дав змогу визначити найбільш конфліктні сфери сімейного життя молодого подружжя, які знаходяться на етапі очікування дитини. Однією з таких сфер є господарсько-побутова (58,4% в ЕГ та 62,2% в КГ), причиною цього є гендерні стереотипи у суспільстві щодо розподілу праці (жінка має займатися хатнім господарством, а чоловік заробляти гроші). Батьківсько-виховна сфера несе в собі найбільше джерело сімейних конфліктів (69,8% в ЕГ та 67,9% КГ), оскільки ролей подружжя, нечітке уявлення про майбутнє, відсутність власної батьківської позиції та інше призводить до частих непорозумінь.

Визначивши, що однією із сфер молоді сім'ї, яка потребує детального аналізу є батьківсько-виховна, та враховуючи, що пари знаходяться на етапі очікування немовля, нами було розроблено анкету «Рівень готовності до батьківства», результати якої дали змогу продемонструвати прогалини в знаннях, на які варто звернути увагу при плануванні подальшої роботи.

Таблиця 1.

Узгодженість сімейних цінностей молодих пар, які очікують на дитину

| Сімейні цінності | Відсоток пар які мають менше 3-х балів (низька конфліктність) | | Відсоток пар які мають більше 3-х балів (висока конфліктність) | |
|----------------------------|---|-------|--|-------|
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Інтимно-сексуальна | 58,4% | 62,2% | 41,5% | 37,7% |
| Особистісна ідентифікація | 50,9% | 47,1% | 49% | 52,3% |
| Господарсько-побутова | 41,5% | 37,7% | 58,4% | 62,2% |
| Батьківсько-виховна | 30,1% | 32,1% | 69,8% | 67,9% |
| Соціальна активність | 45,2% | 41,5% | 54,7% | 58,4% |
| Емоційно-психотерапевтична | 35,8% | 37,7% | 64,1% | 62,2% |
| Зовнішня привабливість | 77,3% | 75,4% | 22,5% | 24,5% |

Привертає увагу окремі позиції респондентів щодо бачення майбутнього життя після народження дитини. Відтак, лише 30,1% жінок і 37,7% чоловіків ЕГ та 26,4% жінок та 22,6% чоловіків КГ відповіли, що більшу частину побутових обов'язків після народження дитини має взяти на себе той, у кого буде більше часу та сил на їх виконання. Проблемним питанням у взаємовідносинах молодого подружжя виявилася потреба у сторонній допомозі, особливо при народженні дитини. Лише 13,2% жінок та 22,6% чоловіків ЕГ та 18,8% жінок та 26,4% чоловіків КГ зазначили, що не очікують ніякої сторонньої допомоги. Така ситуація може спричинити до залежності молодих батьків від їхніх батьків. Переважна більшість опитаних (18,8% жінок та 47,1% чоловіків ЕГ та 26,4% жінок та 28,3% чоловіків КГ) заявляють що після народження дитини змін у їхньому житті не відбудеться, що демонструє про відсутність чіткого уявлення майбутніх батьків щодо догляду та виховання дитини. Позитивним є те, що більшість респондентів (81,1% пар ЕГ та 84,9% пар КГ) матимуть партнерські пологи, де партнером буде чоловік. 32,1% чоловіків ЕГ та 33,9% КГ зазначили, що володіють інформацією про емоційне

вигорання матері. При цьому 39,9% опитаних чоловіків ЕГ та 35,8% КГ усвідомлюють потребу матері відпочити щоденних материнських обов'язків.

Отже, узагальнення результатів анкетування дозволило виявити рівень готовності молодих батьків до народження дитини (рис. 1).

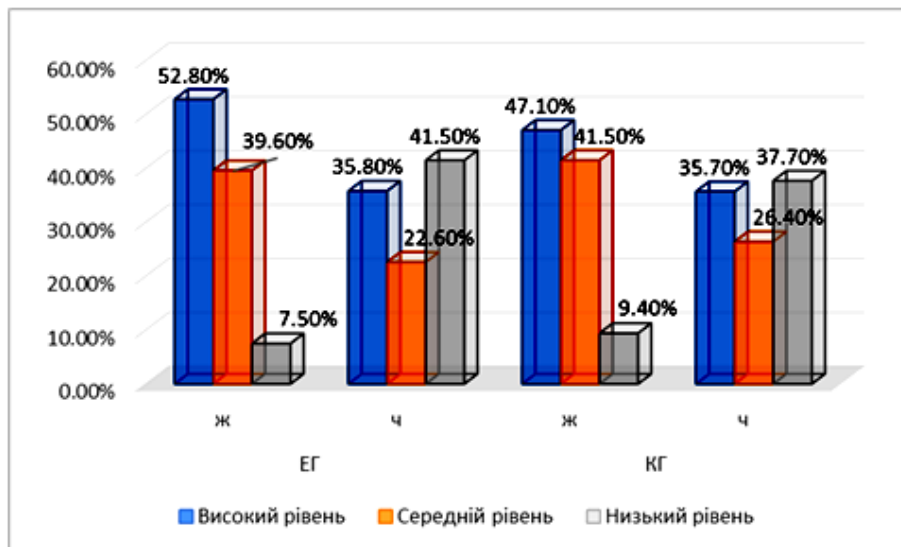


Рис. 1. Рівень готовності молодих батьків до народження дитини

Відтак, 52,8% жінок та 35,8% чоловіків ЕГ та 47,1% жінок та 35,7% чоловіків КГ мають високий рівень знань в окресленій сфері, високу мотивацію до змін та хороші взаємовідносини з партнером. 39,6% жінок та 22,6% чоловіків ЕГ та 41,5% жінок та 26,4% чоловіків КГ характеризуються середнім рівнем готовності. Лише 7,5% жінок ЕГ та 9,4% жінок КГ мають низький рівень готовності до батьківства, натомість 41,5% чоловіків ЕГ та 37,7% чоловіків КГ не володіють достатніми знаннями в цій сфері та потребують підготовки. Отримані результати засвідчили необхідність активного включення чоловіків до процесу підготовки подружжя до народження дитини.

Враховуючи аналіз результатів констатувального експерименту нами було проведено *формульвальний* етап, який тривав з вересня 2016 по березень 2017 року. На цьому етапі парам, які складала ЕГ пропонувалося пройти серію тренінгових занять за тематикою, представленою в таблиці 2. Тематичне наповнення занять охоплювало ті проблемні питання, які вияв констатувальний етап нашого дослідження.

Таблиця 2.

Тематичний блок курсу підготовки молодих батьків

| | |
|-----|--|
| 1. | Особливості психологічної підтримки вагітної |
| 2. | Планування сім'ї |
| 3. | Основні етапи підготовки до пологів |
| 4. | Основи грудного вигодовування |
| 5. | Роль батька у партнерських пологах |
| 6. | Догляд за немовлятами |
| 7. | Психологія раннього віку |
| 8. | Взаємодія з найближчими родичами після народження дитини |
| 9. | Розподіл господарсько-побутових обов'язків |
| 10. | Емоційне вигорання молодої матері: симптоми, причини, шляхи профілактики |
| 11. | Юридичний бік народження дитини |

Тренінгові заняття передбачали реалізацію моделі Д. Колба (навчання на основі особистісного досвіду) з впровадженням інтерактивних форм та методів організації

групової роботи. схема розроблених занять (рис. 2.) передбачала проходження чотирьох етапів, на кожному із яких активна участь учасника дозволяла розширити об'єм знань, які отримувала група. Перший етап дозволяв учасникам поділитися власним досвідом щодо запропонованої теми, знайти спільні позиції для групи. Також на цьому етапі тренер разом з групою виносив питання для подальшої роботи групи, тим самим мотивуючи її до активної взаємодії. Етап осмислення досвіду передбачає особисту і групову рефлексію щодо власного досвіду, його оцінки. Етап теоретичного навчання передбачає формування наступних компонентів готовності молодих батьків до народження дитини: психологічного (форми і методи взаємопідтримки подружжя, рольові позиції батька і матері, моделі безконфліктної поведінки, навички ефективної комунікації), соціального (профілактика гендерних стереотипів, шляхи адаптації до нових соціальних ролей, навички взаємодії з державними службами, профілактика емоційного вигорання батьків), юридичного (реєстрація дитини, оформлення пілг, питання опіки над дитиною), медичного (успішні пологи, грудне вигодовування, післяпологова контрацепція). Етап практичної роботи передбачав впровадження інтерактивних форм та методів, спрямованих на відпрацювання навичок у молодих батьків на основі отриманих теоретичних знань. Отриманий в результаті тренінгового заняття досвід ставав базою для наступного знання, що в свою чергу було елементом неперервної і цілеспрямованої освіти молодого подружжя.



Рис.2. Схема змісту тренінгових занять для майбутніх батьків

Контрольний зріз формувального етапу дав змогу прослідкувати ефективність впроваджених нами інноваційних форм та методів в рамках соціальної роботи з молодим подружжям, які знаходяться на етапі очікування народження дитини. Результати повторного дослідження показали, що актуалізація проблеми підготовки молодого подружжя до народження дитини стала достатньо актуальною серед відвідувачів курсів для молодих батьків.

Загалом результатами опитувальника «Рольові очікування і домагання у шлюбі» дали можливість виявити рівень узгодженості сімейних цінностей у пар ЕГ, на констатувальному і формувальному етапах дослідження (рис. 3.). На рисунку представлені результати лише ЕГ, оскільки динаміка змін у КГ незначна.

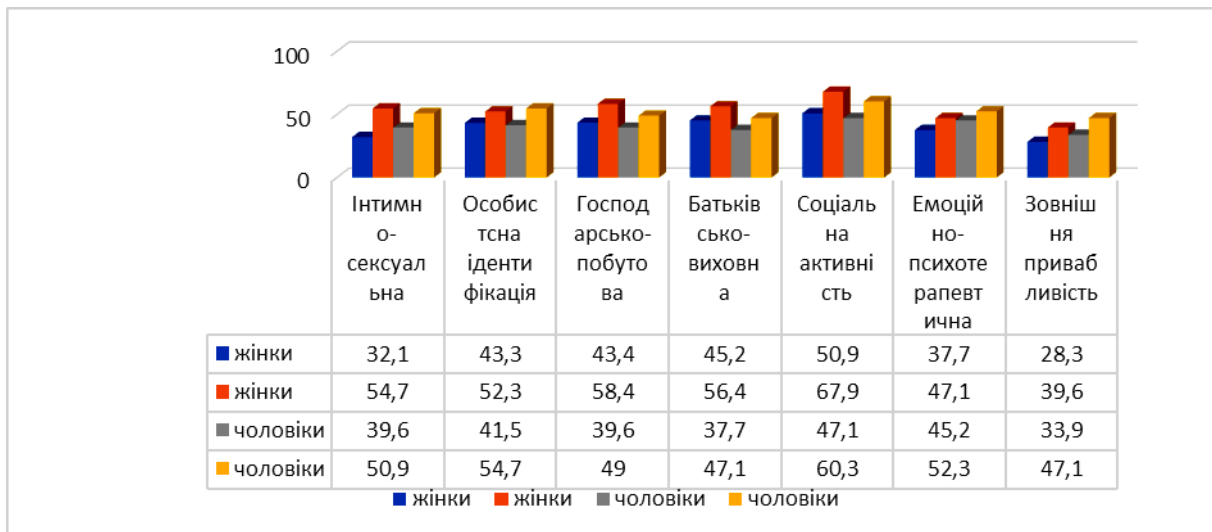


Рис.3. Динаміка змін показників узгодженості сімейних цінностей

Як бачимо, зріс відсоток жінок (54,7%) та чоловіків (50,9%), які узгодили власні очікування в інтимно-сексуальній сфері враховуючи положення, в якому вони знаходяться. Участь молодих родин у тренінговому курсі з питань ведення господарства, детальний аналіз гендерних стереотипів дав змогу переглянути власні очікування від організації власного побуту значній кількості респондентів (58,4% жінки та 49% чоловіки). Сфера батьківсько-виховних цінностей зазнала значного переосмислення у 56,4% жінок та 47,1% чоловіків. Також достатньо актуальним для учасників стало питання соціальної активності, що, на нашу думку, зумовлено сучасними соціально-економічними умовами. 67,9% жінок та 60,3% чоловіків зуміли знайти баланс між власними професійними амбіціями та підтримкою свого партнера в реалізації його потенціалу.

Узагальнення результатів повторного анкетування дозволило виявити динаміку рівня готовності молодих батьків до народження дитини представлену на рисунку 4.

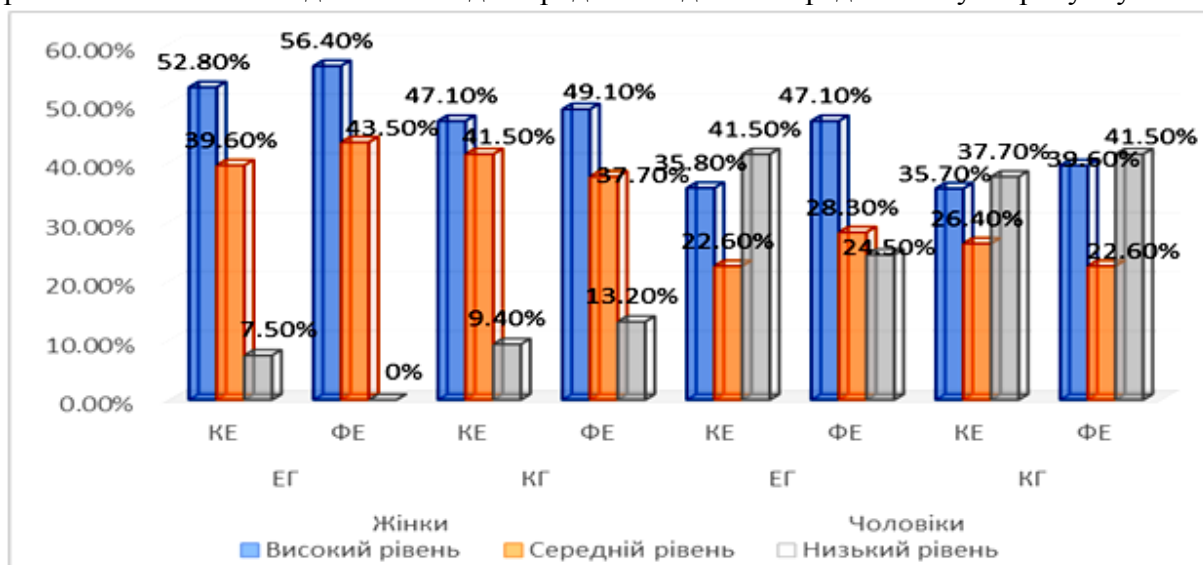


Рис. 4. Результати повторного анкетування КГ і ЕГ з питань усвідомленого батьківства

Отримані дані продемонстрували збільшення кількості респондентів з високим рівнем підготовки до народження дитини в ЕГ – на 3,6 % у жінок та 11,3% у чоловіків, а в КГ – на 2% у жінок та 3,9% чоловіків. Також збільшився відсоток із середнім рівнем готовності в ЕГ – на 3,9%, у жінок та 5,7% у чоловіків, а в КГ цей показник зменшився серед жінок та чоловіків на 3,8 %. Водночас спостерігається суттєве зменшення кількості майбутніх батьків з низьким рівнем в ЕГ – на 7,5% жінок та 17% у чоловіків. При цьому дані в КГ збільшились на 3,8% у жінок та чоловіків, що свідчить про перевагу інтерактивного навчання молодого подружжя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проблеми молодих сімей, які знаходяться на етапі очікування народження дитини можна об'єднати у такі групи як соціально-економічні, соціально-психологічні, соціально-правові та медичні. Вирішення окреслених проблем потребує удосконалення соціальної роботи з молодими подружжям щодо пошуку інноваційних форм та методів надання соціальних послуг парам на етапі очікування народження дитини. *Перспективою для подальших досліджень можуть стати:* питання вдосконалення організації систематичної роботи з молодими сім'ями, розвитку нових форм державної підтримки молодого подружжя, вивчення закордонного досвіду організації соціальної роботи з партнерами молодим подружжям, а також можливостей адаптації цього досвіду в Україні.

Список використаної літератури

1. *Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні:* Закон України від 05.02.1993 №2998-ХІІ. Дата оновлення: 01.01.2017. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>. (дата звернення: 07.01.2018)
2. Антонюк Е. В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами. Вестник МГУ. 2003. №4. С. 25 – 33.
3. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академический проект, 2002. 416 с.
4. Діденко С. В. Козлова О. С. Психологія сексуальності: навч. посібник Київ: Академвидав, 2009. 304 с.
5. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии. Вопросы психологии. 2002. №4. С. 12-18
6. Сысенко В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия. Москва: Мысль, 1981. 120 с.
7. Аналітичний огляд. Молодь на ринку праці (Державна служба зайнятості. Статистична інформація). URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350805> (дата звернення: 07.01.2018).

Reference

1. *On promotion of social formation and development of youth in Ukraine:* Law of Ukraine dated 05.02.1993 №2998-ХІІ. Retrieved 07/01/2018, from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
2. Antonyuk, E. V. (2003). Formation of the role structure of the young family and its perception by the spouses. *Bulletin MGU, №4, 25 – 33* (in Russ.)
3. Mustaeva, F. A. (2002). *Fundamentals of Social Pedagogy*. Moscow: Academic Project (in Russ.)
4. Didenko, S. V., Kozlova, O. S. (2009). *Psychology of sexuality*. Kiev: Akademvydav (in Ukr.)
5. Stolin, V. V. (2002). The psychological basis of family therapy. *Questions of Psychology, 4, 12-18* (in Russ.)
6. Sysenko, V. A. (1981). *Stability of marriage: problems, factors, conditions*. Moscow: Think (in Russ.)
7. Analytical review. Youth in the labor market. (State Employment Service. Statistical information). Retrieved 15/12/2017, from: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350805> (in Ukr.)

Kolomiets Olena

Doctor of Philosophical Sciences,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine.

SOCIAL WORK TO SUPPORT YOUNG FAMILIES AT THE STAGE OF WAITING FOR A CHILDBIRTH

Introduction. *The article analyzes the theoretical and practical positions concerning the organization of social work with young families who expect a child to be born in the context of the current social and economic situation. The main problems of the young couple are described, including the analysis of their relevance at the stage of the infant birth. The advantages of interactive education of the young couple in the process of raising their level of readiness for the childbirth are*

offered. The specific problems of the young spouses' spheres of interaction, which serve as a conflictogenic environment of the family, are determined. The attention is focused on the stages of preparation of a young couple before the child birth, taking into account the possibilities of overcoming the basic social, psychological, legal and medical problems.

Purpose. Investigate the problems of young families awaiting the childbirth and analyze the effectiveness of introducing innovative forms and methods of social work as to their support.

Methods. Theoretical: the analysis of scientific literature in order to define the concept of "young family", and the definition of young families problems (social and economic, social - psychological, social and legal, medical) at the stage of waiting for the birth of a child; synthesis; comparison, systematization, generalization of the results of the study of young spouses' family values agreement. Empirical: observation, surveys using the method "Role expectations and harassment in marriage" by O. Volkova, G. Trapeznikova.

Results. Clarification of concept "young family" meaning, the level of coherence of the family values of young married couples and the effectiveness of training courses on their preparation for the childbirth are investigated.

Originality. The effectiveness of training sessions using the model of D. Kolba (studying based on personal experience) in teaching a young couple has been proved. As part of the training sessions, an analysis of gender stereotypes in the introduction of the economy of young families is offered.

Conclusion. The results of the problems of young families study who are at the stage of waiting for the birth of a child and the level of their family values coherence have proved the necessity to improve social work on the social services provision to young couples. Courses for young parents contributed to finding a balance between the professional ambitions of one spouse and the support of another in their potential realization, and increasing the level of readiness of both women and men before the childbirth.

Key words: family, social work with young couples, stability of marriage relations, family values, level of readiness for the child birth.

Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.

УДК 37.048.4

Лещинський О. П.,
д. п. н, професор кафедри
соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИЙ КОНСАЛТИНГ У ЄВРОПІ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ

Представлено аналіз змін у моделях профорієнтаційної допомоги в умовах економічної нестабільності в країнах ЄС у результаті глобальної фінансової кризи. Розглядається особливості переходу від традиційної моделі профорієнтаційної допомоги до індивідуалізованої моделі.

Виокремлено основні підходи фахівців з кар'єрного консультування до допомоги найбільш уразливим групам населення. Подано огляд найбільш уживаних теорій професійної орієнтації в період економічної кризи – Соціально-когнітивної теорії кар'єри і Теорії життєвого дизайну. Розкрито основні пропозиції цих теорій у підходах до кар'єрного консультування.

Ключові слова: профорієнтаційний консалтинг; дизайн життєвого шляху; соціальний робітник; соціальна робота; професійні компетентності.

Постановка проблеми. У даний час однією з найгостріших проблем для України є проблема зайнятості. Шляхи її вирішення залежать від стану суспільства і

напрямів його розвитку. Інтеграція в Євросоюз передбачає вивчення європейського досвіду вирішення проблеми зайнятості та пошук шляхів його використання в Україні. До вивчення зарубіжного досвіду соціальної роботи в сфері профорієнтації неодноразово зверталися вітчизняні дослідники. Однак залишається недостатньо вивченим досвід професійної орієнтації та консультування в умовах останньої економічної кризи в Європі. Саме такий досвід є найбільш актуальним для України.

Аналіз досліджень і публікацій. У статті В. Радкевич розкрито особливості підготовки учнівської молоді до вибору професії центрі професійної орієнтації (Нідерланди), отримання профорієнтаційних послуг від бірж праці (Німеччина) [1]. А. А. Котвіцька та ін. розглядають профорієнтаційну роботу системи державних установ Великої Британії, Франції, Німеччини [2]. У статті О. Г. Пономаренко схарактеризовані основні підходи до системи професійної орієнтації [3]. Окремі аспекти профорієнтації в різних європейських країнах розглянуті в статтях І. Уличного [4], С. В. Понікаровської [5]. Водночас, залишається недостатньо висвітленою проблема використання європейського досвіду профорієнтаційного консультування в умовах економічної кризи.

Мета статті – визначити особливості профорієнтаційного консультування в країнах ЄС в умовах економічної кризи.

Виклад основного матеріалу. *Соціально-економічні умови та профорієнтація.* Професійний розвиток людини (і, звідси, профорієнтація) визначається як індивідуальними особливостями, так соціально-економічним контекстом її життя. Інтеграція України в ЄС посилює вплив глобалізації економіки на ринок праці. Нові умови вимагають модернізації соціальної роботи у сфері профорієнтації. У цьому зв'язку важливий досвід країн Європи, які нещодавно відчули вплив світової економічної кризи. Світова фінансова криза призвела у 2008-2009 рр. до суттєвої втрати робочих місць у країнах ЄС. Рецесія економіки змінила ситуацію на ринку праці. Більшість працівників тепер працювала за короткостроковими контрактами, неповний робочий день і тиждень. Суттєво зменшилось фінансування освіти, можливість планувати заздалегідь своє життя та кар'єру. Соціально-економічна ситуація вимагала зміни підходів у галузі профорієнтаційного консультування. Фахівці у галузі профорієнтаційного консультування вирішили провести міжнародну конференцію з метою визначення нових підходів до моделі професійної діяльності. Конференція у Падуї збрала фахівців із більшості країн Європи та розвинених країн світу [6]. Як показав аналіз, виникло протиріччя між моделлю працевлаштування, що існувала в Європі вже понад два десятиріччя та сучасним становищем. За цією моделлю вища освіта, яка стала доступною для незаможних європейців, стала шляхом до кваліфікованої довгострокової роботи, кар'єрного і професійного зростання та стабільного життя. У цих умовах профорієнтаційне консультування будувалось на пошуку відповідності між інтересами та можливостями людини та попиту економіки на підготовку фахівців. Економічна нестабільність, коливання попиту ринку змусили працедавців відмовлятися від довготермінових контрактів. Молоді люди після університету, кваліфіковані робітники тепер не могли знайти постійної роботи за фахом. Коливання ринку праці найбільше вплинуло на жінок, людей передпенсійного віку, людей з обмеженими можливостями, мігрантів, тимчасових робітників. Саме ці уразливі групи потребували найбільшої профорієнтаційної допомоги. Водночас, ситуація невизначеності вимагала змін у моделі профорієнтаційної допомоги.

Нові підходи до кар'єрного консультування. Проведене опитування фахівців показало, що більшість вважає за необхідне в нових умовах забезпечити зазначені групи соціокультурними засобами, які допомагають пристосуватись до змін. Також підкреслювалась необхідність перейти від звичних методів оцінки загальних якостей

клієнта до пошуку унікальних особливостей кожного. Саме ці особливості мають створити підґрунтя до індивідуалізованої моделі профорієнтаційної допомоги. У такій моделі фахівець має допомогти клієнту у більш чіткому формуванні плану пошуку індивідуальної професійної траєкторії, одночасно підсилюючи такі якості як гнучкість, настійливість, самовизначення, саморегуляцію, спираючись на сильні сторони клієнта та відновлюючи надію та професійну ідентичність кожного. Така модель потребує у фахівця міждисциплінарних знань та вміння залучати до співпраці вчителів, батьків, роботодавців. Слід зазначити, що ЄС зацікавлений у підтримці профорієнтаційної допомоги не тільки через економічну кризу, а й ще тому, що така діяльність створює співпрацю та координацію різних фахівців, організацій на національному, регіональному та місцевому рівнях. Прикладами такої співпраці є створення Європейських мереж: Консультування на протязі життя (European Lifelong Guidance Policy Network), Інновації в кар'єрному консультуванні (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe (NICE)), у якій беруть участь 40 установ вищої освіти. Такі мережі поєднують можливості інформаційних технологій і глобалізації та допомагають обміну новими знаннями, інструментами, практичним досвідом і теоріями.

Теорії профорієнтації. Існує низка визнаних і широко застосовуваних теорій у психології професій і профорієнтації. Серед них теорії Холланда (Holland, 1997), Готфредсона (Gottfredson, 2005), Юнга та Велач (Young & Valach, 2008), Блустейна (Blustein, 2011), Крumbольца (Krumboltz, Foley, & Cotter, 2013) тощо. Більшість теорій походить із США (огляд у монографіях [7], [8].) У Європі найбільше розповсюдження та використання одержали дві теорії: Соціально-когнітивна теорія кар'єри [9] і Життєвого дизайну [10]. Саме ці теорії інтенсивно використовувались і пройшли перевірку в кризовий період у Європі.

Остання теорія розроблялась на початку кризи з метою дати відповіді на нагальні потреби часу – як впоратись із важкими часами найбільш уразливим групам населення та індивідам. Із розгортанням кризи в усьому Західному Світі зростає кількість посилок і застосувань цієї теорії. Соціально-когнітивна теорія кар'єри вивчає особисті і суспільні чинники, які допомагають людині виробити в себе бажані якості та покращити якість свого життя. Підкреслюється здатність людей створювати особисті організації. Діяльність у них створює певні правила, які далі впливають на життя людей. Ці правила, у свою чергу є результатом взаємодії середовища і міжособистісних чинників. Як вказує А. Бандура, середовище не є однорідним утворенням [11]. Можна виділити декілька типів середовищ: накладене ззовні (незалежно від людини); вільно вибране; створене людиною. Останній тип зараз бурхливо розвивається у соціальних мережах. Вибираючи чи конструюючи середовище, людина створює свою власну життєву траєкторію та стиль життя. Таке сконструйоване або вибране людиною віртуальне середовище у соціальних мережах, як підкреслює Бандура, озброює людину новими можливостями в освіті, навчанні, повсякденному житті. Безперечно, сконструйоване людиною середовище матиме суттєвий вплив на планування життя та кар'єри. Соціально-когнітивна теорія кар'єри вказує на важливість формування готовності до непередбачуваних змін у житті та кар'єрі. Важливо навчити людей конструктивному відношенню до можливих невдач і несподіванок. У такому відношенні вони розглядаються як завдання для творчого розв'язку та нові можливості, які раптово створюються. Теорія Життєвого дизайну підкреслює необхідність формування у клієнтів вміння бачити працевлаштування як часткову проблему життя у швидкозмінному суспільному середовищі. Ця проблема зводиться до більш загальної для кар'єрного консультанта: як навчити клієнта найкращому дизайну свого життя у конкретному суспільному середовищі. Включення у нові види діяльності у цьому середовищі вимагає засвоєння нових суспільних ролей, які ведуть до зміни ідентичності людини. Це змінює само ставлення та створює бачення

нових перспектив. Тому нові профорієнтаційні програми та тренінги мають формувати вміння справлятися з ситуацією, об'єднуватись із людьми задля вирішення проблем та створення нових можливостей. У цьому відношенні важливі засоби пошуку ресурсів кожної людини та їх використання у дизайні особистого життєвого шляху. Системи підтримки життєвого дизайну людини мають розглядатися як цілісні, довічні, контекстуальні та превентивні. Такі підходи вимагають розгляду проблем клієнта у більш широкому контексті, не тільки як суто кар'єрні, а як проблеми відносин у широкому контексті: особистісні (батьки, діти), у місцевій громаді; глобальні.

Висновки. Досвід країн ЄС свідчить про необхідність зміни моделі профорієнтаційної допомоги в умовах економічної кризи. Більшість фахівців вважає за необхідне використання індивідуалізованої моделі профорієнтаційного консультування. Серед основних складових такої моделі: формування разом із клієнтом індивідуальної траєкторії працевлаштування; відновлення та зміна професійної та особистої ідентичності; залучення до співпраці працівників системи освіти, роботодавців, членів родини; створення та використання мереж професійного консультування. Найбільше використання та перевірку в умовах кризи одержали Соціально-когнітивна теорія кар'єри та теорія Життєвого дизайну. Серед основних пропозицій цих теорій: включення у нові види діяльності та засвоєння нових ролей; використання дизайну власного середовища за допомогою соціальних мереж; навчання технології дизайну свого життя в умовах швидких змін середовища.

Список використаної літератури

1. Радкевич В. Професійна освіта і навчання: європейський контекст розвитку. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2017. № 4. С. 5-14.
2. Котвіцька А. А. Живора Н. В., Котенко О. М., Красовський І. В. Дослідження міжнародного досвіду з профорієнтації та підготовки молоді до працевлаштування. *Соціальна медицина і фармація*. 2017. т.3.№ 1.С. 7-13.
3. Пономаренко О. Г. Вітчизняні підходи та загальноєвропейська тенденція визначення професійної орієнтації молоді. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти: збірник наукових праць*. 2016. Вип. 2. ч.1. С. 20-26.
4. Уличний І. Л. Європейський досвід профорієнтаційної роботи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 140. С. 151-156.
5. Понікаровська С. В. Європейський досвід професійної орієнтації: Німеччина, Франція. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 37. С. 306-311.
6. Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. Vocational designing and career counseling in Europe: Challenges and new horizons. *European Psychologist*. 2014. Vol. 19. No. 4. P. 248-259.
7. Sampson, J. P., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (Eds.). *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee, FL: Florida State University Libraries. 2017. 200 p. URL: <http://journals.fcla.edu/svp2016/>
8. Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
9. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
10. Savickas, M. L., Nota, L., Guichard, J., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
11. Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*. 22, 504–506.

References

1. Radkevich V. Professional education and training: the European context of development. *Journal of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2017. No. 4. S. 5-14 (in Ukr.)
2. Kotvitskaya AA Zhivora N.V., Kotenko O.M., Krasovskii IV Research of international experience on professional orientation and preparation of youth for employment. *Social medicine and pharmacy*. 2017. т.3.№ 1.С. 7-13 (in Ukr.)
3. Ponomarenko O.G. Domestic approaches and the pan-European trend of determining the professional orientation of youth. *Actual problems of pedagogy, psychology and vocational education: a collection of scientific works*. 2016 2. part 1. Pp. 20-26 (in Ukr.)

4. Ulychnyj I.L. European experience of professional orientation work. *Scientific notes of the Kirovograd State Pedagogical University*. 2015. Issue 140. pp. 151-156 (in Ukr.)
5. Ponikarovsaya S.V. European Experience of Professional Orientation: Germany, France. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools: a collection of scientific works*. 2014. Issue 37. pp. 306-311 (in Ukr.)
6. Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. Vocational designing and career counseling in Europe: Challenges and new horizons. *European Psychologist*. 2014. Vol. 19, 4, 248-259.
7. Sampson, J. P., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (Eds.). *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee, FL: Florida State University Libraries. 2017. 200 p. Retrieved 29/12/2017, from <http://journals.fcla.edu/svp2016/>
8. Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
9. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
10. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
11. Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*. 22, 504–506.

Leshchinsky Alexander

PhD, professor,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine.

VOCATIONAL CONSULTING IN EUROPE IN ECONOMIC CRISIS

Introduction. *Integration into the EU involves studying the European experience of solving the problem of unemployment and finding ways to use it in the Ukraine. The most relevant for the Ukraine is experience of professional orientation and counseling in the context of the recent economic crisis in Europe.*

Purpose of the article – *consider the peculiarities of vocational guidance counseling in the EU countries in the context of the economic crisis.*

Results. *The analysis of changes in vocational guidance in the conditions of economic instability in the EU countries as a result of the global financial crisis is presented. The peculiarities of transition from the traditional model of vocational guidance to the individualized model are considered. The basic approaches of career counseling specialists to help the most vulnerable groups of the population are singled out.*

Originality. *The analysis of the most used theories of professional orientation during the economic crisis is given: Socio-cognitive career theory and Theory of life design. The main propositions of these theories in the approaches to career counseling are revealed. The experience of the EU countries shows the need to change the model of vocational guidance in the context of the economic crisis. Most experts consider it necessary to use an individualized model of vocational guidance counseling. Among the main components of such a model: the formation together with the client of an individual trajectory of employment; restoration and change of professional and personal identity; involvement of employees of the education system, employers, family members; creation and use of professional counseling networks. The most used and tested in a crisis have been the Social Cognitive Career Theory and the Theory of Life Design.*

Conclusion. *Most experts consider it necessary to use an individualized model of vocational guidance counseling. Among the main components of such a model: the formation together with the client of an individual trajectory of employment; restoration and change of professional and personal identity; involvement of employees of the education system, employers, family members; creation and use of professional counseling networks; inclusion in new activities and assimilation of new roles; use the design of environment with the help of social networks.*

Keywords: *vocational and career counseling; life design; social worker; social work; professional competencies.*

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

УДК 378

Майборода Г. Я.,

к. п. н., доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ЩОДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ ПОХИЛОГО ВІКУ В ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ

***Анотація.** Проаналізовано можливості практико-орієнтованої професійної підготовки студентів спеціальності «соціальна робота» в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методи соціальної роботи» у вищому закладі освіти. Визначено основні принципи, умови, способи набуття студентами практичного досвіду з надання соціальних послуг особам похилого віку в територіальних центрах. Акцентовано увагу на меті, завданнях, вимогах щодо організації практико-орієнтованих навчальних занять.*

***Ключові слова:** практико-орієнтована підготовка; студенти; вищий заклад освіти; соціальна робота; принципи; умови; методи практико-орієнтованого навчання; практичний досвід; надання соціальних послуг; особам похилого віку; територіальний центр.*

Постановка проблеми. Серед важливих викликів сучасної професійної підготовки фахівців спеціальності «соціальна робота» у закладі вищої освіти (далі ЗВО) – є спрямованість на практико-орієнтоване виконання освітніх завдань. Освітній процес, який за традицією характеризувався засвоєнням предметних знань і визначався лінійною схемою: знання – уміння – навички, нині вимагає посилення уваги щодо оволодіння здібностей, умінь, навичок орієнтації в інформаційному потоці, злагодженій роботі в команді, результативній комунікації; готовності до протистояння різним соціальним загрозам і постійному поновленню й розвитку власних знань, практичних умінь, навичок. Особлива увага у професійній підготовці фахівців із соціальної роботи відводиться оволодінню знаннями, уміннями, навичками роботи з особами літнього й похилого віку, тим, хто вже завершив трудову діяльність і перебуває на державному утриманні, хто потребує соціальної допомоги, підтримки, якісних соціальних послуг у Територіальних центрах. Досвід підготовки соціальних працівників у ЗВО свідчить про не готовність більшості випускників реалізовувати сучасні технології у роботі з особами похилого віку на практиці. Основною причиною зазначеної проблеми науковці і практики називають відрив теоретичної підготовки від професійної діяльності. Постає нагальне питання про визначення реальних кроків щодо формування практичного досвіду у майбутніх фахівців. Одним із таких кроків є максимальне поєднання теорії з практикою при вивченні навчальної дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади практико-орієнтованого підходу, спрямованого на надбання досвіду практичної діяльності розглядали вітчизняні та зарубіжні дослідники (Ю. Бахметова, О. Бірченко, А. Вербицький, Н. Житнік, Г. Ковальчук, А. Пригодій, В. Савіцька та ін.). Проблему надання соціальних послуг особам похилого віку в територіальних центрах досліджували: Р. Єрусланова (технології соціального обслуговування осіб літнього віку); Т. Голубенко, М. Житницька (життєдіяльність людей похилого віку в Україні); Т. Журавльова (основи геронтології); Н. Клименюк (ставлення до старості в різних культурних традиціях); О. Краснова, А. Лідерс (соціальна психологія старіння); М. Лукашевич, Т. Семигіна, Є. Холостова (соціальна робота з людьми похилого віку та

ін. Про надання соціальних послуг людям похилого віку зазначено в таких нормативно-правових актах: Конституція України, Закон України: «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні», Типове положення про Територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг); Державні стандарти: догляду вдома, соціальної адаптації, стаціонарного догляду за особами, які втратили здатність до самообслуговування, чи не набули такої здатності.

Проте, на наш погляд, залишається недостатньо дослідженою тема практико-орієнтованої підготовки майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг людям похилого віку в Територіальних центрах.

Таким чином, ознайомлення з результатами аналізу наукових праць, нормативно-правових актів та статистичної інформації; виявленням труднощів у практичній роботі випускників у наданні соціальних послуг особам похилого віку засвідчили недостатнє вивчення досліджуваної проблеми, що спонукало нас до вибору теми статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та у практичній перевірці можливостей практико-орієнтованої підготовки студентів до соціального обслуговування осіб похилого віку в Територіальному центрі. Завдання передбачали: теоретичний аналіз сутності основних понять дослідження, з'ясування змісту, шляхів практико-орієнтованої підготовки студентів із оволодіння способами соціального обслуговування такої групи населення в Україні, визначення мети, завдань, напрямів та змісту соціальної роботи з надання соціальних послуг особам похилого віку, характеристики Територіального центру соціального обслуговування. Мета і завдання обумовили вибір методів дослідження: аналіз, систематизація теоретичного матеріалу; опитування, вивчення практичного досвіду, узагальнення одержаних результатів.

Виклад основного матеріалу. Методологічні основи практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки студентів засвідчують, що такий підхід дозволяє поєднувати навчання з практичною роботою. Основними ознаками його є: набуття досвіду професійної діяльності, готовності до виконання певних дій, операцій соціальної роботи, спрямованих на об'єктів, які знаходяться в конкретних умовах. Перед викладачем постають питання: «Що необхідно змінити у викладацькій діяльності задля досягнення позитивного результату?»; «Які умови необхідно створити у процесі вивчення теми?»; «Які технології, методи, прийоми викладання соціальної роботи необхідно використовувати?»; «Як визначити ефективність результатів практико-орієнтованого навчання студентів?».

Поставлені запитання змусили нас дослідити зміст наукових праць С. Абрамова, Ю. Ветрова, Т. Дмитренко, І. Мінервіна, С. Палісадова, Л. Петренко, А. Пригодій та ін., присвячених зазначеній проблемі.

Проте аналіз праць виявив різні тлумачення поняття практико-орієнтований підхід. Ми погоджуємося з думкою дослідників Ю. Бахметової [1] та Л. Петренко [8] про «різночитання» щодо визначення його цілей (формування професійного досвіду в процесі занурення у професійне середовище (Ю. Ветров [3]); упровадження ефективних технологій навчання (Т. Дмитренко [4]); зміна технологій навчання, спрямованих на набуття професійних компетентностей (С. Палісадов [7]) забезпечення відповідною продуктивною технологією (Н. Матющенко [5]) і т. ін.

Зупинимось на визначенні, що характеризує практико-орієнтований підхід як сукупність умов і способів побудови і реалізації освітнього процесу, які дозволяють студентам поєднувати навчання в закладі вищої освіти і набуття практичного досвіду в реальних умовах діяльності відповідних професійних закладів, організацій з метою успішного застосування одержаних знань, умінь й навичок на практиці.

Практико-орієнтований підхід передбачає організацію цілеспрямованої, спланованої взаємодії (викладача, студента, соціального працівника) і ставить низку завдань і вимог до кожного з них.

Аналіз зазначених вище досліджень [1; 3; 4; 5; 7; 8] дав змогу виокремити завдання практико-орієнтованого навчання майбутніх соціальних працівників до використання знань і умінь із людьми похилого віку у Територіальних центрах.

Основними характеристиками викладачів, які стали на шлях практико-орієнтованого навчання: є високий рівень професіоналізму та мобільності, глибокі знання теорії, навчально-методична підготовленість, педагогічна майстерність, володіння інформацією про специфіку і методи діяльності соціальної організації; тісний зв'язок з фахівцями соціальних організацій, які працюють з людьми похилого віку.

Важливими характеристиками студентів як суб'єктів професійної діяльності визначено: мотивацію на оволодіння професією, професійну спрямованість, професійну культуру; знання про об'єкт діяльності, про їх психічні, соціальні особливості; специфіку умов діяльності, способи взаємодії, уміння та навички їх професійної і практичної готовності до виконання такої діяльності.

Соціального працівника, який взаємодіє у процесі практико-орієнтованого навчання, має характеризувати високий рівень професійної майстерності, готовність передавати практичні знання студентам, готовність взаємодіяти з викладачем ЗВО задля посилення, або внесення конструктивних змін у практично-орієнтований зміст робочої навчальної програми дисципліни.

За логікою викладу варто окреслити основні завдання для кожного з тріади.

Викладачеві:

- здійснити навчально-методичну роботу зі забезпечення студентів методичними матеріалами, рекомендаціями, опорними конспектами з теоретичною інформацією; індивідуальними завданнями; алгоритмом виконання практичних завдань; тематикою науково-дослідницьких робіт із теми (курсівих, кваліфікаційних, магістерських);
- організувати можливість постійного зв'язку зі студентом за допомогою елементів дистанційної форми навчання; підготувати презентації про роботу відділень Територіального центру;
- сприяти вивченню студентами змісту основних нормативно-базових документів, які регулюють роботу з людьми похилого віку;
- налагодити продуктивну взаємодію студентів із практичним соціальним працівником;
- спонукати студентів до перейняття досвіду з використання традиційних і інноваційних технологій, методів роботи з такою категорією населення.

Студентові:

- виявляти мобільність у сприйнятті та обробці інформації;
- оволодіти новими способами комунікації зі старшими колегами і об'єктами роботи;
- виконувати різні види практичної роботи;
- оволодіти новими знаннями;
- постійно прагнути до вдосконалення умінь і навичок практичної діяльності;
- тримати постійний зв'язок із викладачем;
- вчасного виконувати завдання;
- виявляти самостійність, активність

Соціальному працівникові:

- сприяти практико-орієнтованій підготовці студентів;
- надавати посильну допомогу в оволодінні ними практичними знаннями, уміннями і навичками відповідно майбутньої професії;
- забезпечувати викладача необхідною практичною інформацією.

Наголосимо, що практико-орієнтований підхід здійснюється за умови реалізації принципів: мотиваційного забезпечення навчання, зв'язку навчання із практикою, академічної мобільності, свідомості та активності студентів, гнучкості і динамічності щодо оновлення освітньо-професійних програм, упровадження сучасних методів і технологій навчання [1; 3; 7; 8; 9].

Зміст практико-орієнтованого навчання вимагає від викладача прогнозування кінцевого результату навчання; управління освітнім процесом, виходячи з поставлених завдань; навчання студента передбачати кінцевий результат освітньої діяльності на теоретичному, методичному і практичному рівнях.

Теоретична підготовка студентів з дисципліни «Методи соціальної роботи» (тема «Технології і методи роботи з людьми похилого віку») передбачає поєднання теорії і практики вже при підготовці навчальної робочої програми. Надання теоретичної інформації з теми для одержання ґрунтовних знань студентів містить такі питання: сутність основних понять (людина похилого віку, літнього віку, пенсійного віку); фізіологічні, психологічні, соціальні особливості людей похилого віку; сучасні теорії соціальної роботи щодо роботи з людьми похилого віку; компетентність соціального працівника в роботі з людьми похилого віку; зміст законодавчих документів із регулювання соціальної роботи з такою категорією клієнтів; сукупність методів, прийомів, технологій, форм роботи соціального працівника.

Студенти мають детально ознайомитись із основними положеннями Закону України «Про соціальні послуги» [10], у якому регламентується надання працівниками установ таких послуг як: соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні; з працевлаштування; зазначено інформаційні та державні стандарти різних видів догляду: денного, вдома, паліативного, за особами, які втратили здатність до самообслуговування, чи не набули такої здатності. Акцентовано увагу на послугах, які надаються денними відділеннями (соціальна адаптація, денний догляд, консультивання, представництво інтересів, соціальна профілактика, посередництво, медіація). Важливим також є знання змісту законодавчих документів, які регулюють діяльність Територіальних центрів у ході соціального обслуговування людей похилого віку (до прикладу, текст «Типового положенням про Територіальний центр соціального обслуговування, де зазначено, особливості установи, його структура (відділення соціальної допомоги вдома; денного перебування; стаціонарного догляду для постійного або тимчасового проживання; організації надання адресної натуральної та грошової допомоги та інше). Із зазначеної інформації варто приділити увагу правам осіб похилого віку на соціальний захист, які гарантуються загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ і організацій, а також бюджетних та інших джерел соціального забезпечення; створенням мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними.

На теоретичних заняттях поглиблюються знання студентів про людей похилого віку, отриманих на заняттях з інших дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Соціальна робота з різними групами населення» (теорія про особливості роботи з людьми похилого віку); Волонтерський рух України (практична інформація про надання волонтерської допомоги людям похилого віку та оволодіння уміннями волонтерської допомоги).

Під час ознайомлювальної практики студенти відвідували Територіальні центри, Інститут третього віку. Програма такої практики передбачала ознайомлення з системою надання соціальних послуг населенню; умовами і методами роботи фахівців.

Методична робота з теми спрямовувалась на використання таких форм організації навчання, які забезпечують засвоєння змісту теми в процесі індивідуальної, практичної або дослідницької роботи; впровадження методів показу, демонстрації, пояснення та обговорення теоретичного матеріалу, діалогу з практичними фахівцями, запрошеними на заняття; розвиток і формування умінь за підготовленими викладачем індивідуальними, груповими завданнями. Виконання завдань оцінювалась за спеціально визначеними критеріями, з якими студенти ознайомлюються заздалегідь.

Організація дослідницьких і практичних завдань передбачала перебування студента у закладі, де є реальні умови, необхідні для оволодіння практичними вміннями, навичками. До прикладу: 1) спостереження за роботою фахівця соціальної роботи за спеціальним планом; 2) аналіз спостережень; 3) вивчення особливостей людей похилого віку; 4) діагностика проблемних ситуацій клієнтів; 5) визначення видів соціальної роботи та видів соціальних послуг, які надають працівники Територіального центру; 6) дослідження важливих якостей та умінь фахівців і т. ін.

Практична підготовка студентів до роботи у Територіальних центрах характеризується максимальним наближенням до змісту професійної діяльності, що реально можна здійснити за допомогою форм, методів, прийомів навчання (метод кейсів; розгляд та обговорення реальних виходів із ситуації, у яку потрапив клієнт; розробка моделі діяльності; створення проектів, дослідження за допомогою спостережень, опитувань, узагальнень одержаних результатів; створення та демонстрація портфоліо з визначенням успіхів, переліком сформованих умінь; розв'язання професійних ситуацій, а також обговорення труднощів, які відчули студенти у процесі практичної роботи).

З метою ознайомлення студентів із переліком соціальних послуг, які надають підрозділи Територіального центру соціального обслуговування, розроблено таблиці, рисунки, де чітко визначено види соціальних послуг, які надаються особам похилого віку (соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, з працевлаштування, інформаційні) та їх характеристика. Підготовлено роздатковий матеріал для вивчення необхідної інформації щодо обслуговування кожного громадянина (особова справа, інші необхідні документи). Це спонукає до ознайомлення студентів із веденням та оформленням документації за допомогою виконання спеціальних вправ.

У процесі надання соціальних послуг особам похилого віку фахівці допомагають студентам оволодівати методами соціальної роботи (Рис.1).

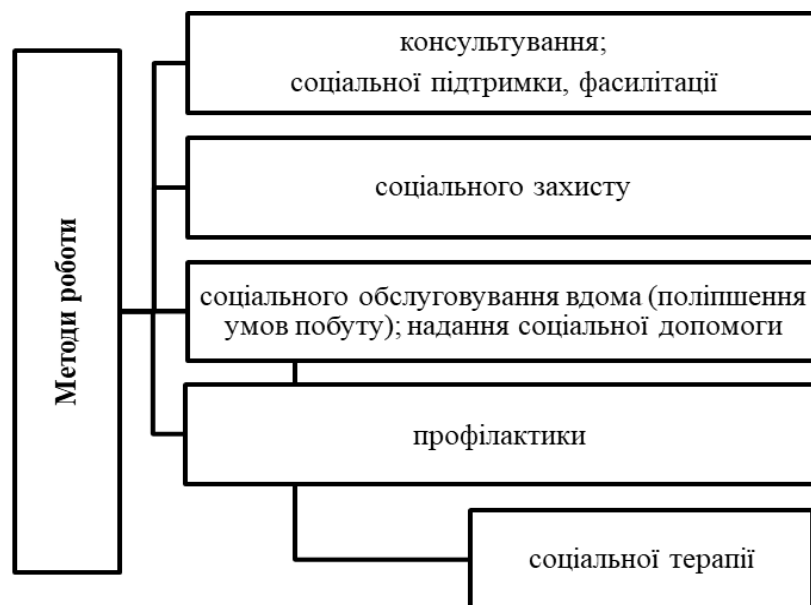


Рис. 1. Методи соціальної роботи з обслуговування осіб похилого віку, якими мають оволодіти студенти

Практико-орієнтований підхід характеризується використанням сучасних технологій в освітньому процесі (проекування, кейс-метод, портфоліо та ін.). Серед технологій передачі досвіду соціальної роботи можна виділити соціальне проектування

(для реалізації суттєвих проблем існуючих в роботі центру із включенням у проектну групу студентів). Результати проектної діяльності обговорюються, захищаються, оприлюднюються.

Робота з оволодіння методами соціальної роботи з людьми похилого віку відбувається і в навчальних аудиторіях, і під час практичних занять бінарного типу, де викладач і соціальний працівник Територіального центру співпрацюють у процесі передачі теоретичних знань і практичного досвіду студентам. Виконання науково-дослідницьких завдань із вивчення особливостей клієнтів, можливостей соціальної роботи та індивідуального стилю працівника. Такі дослідження можуть стати темою подальшої науково-дослідницької роботи.

Серед науково-дослідницьких завдань студентам пропонуються: 1) вивчення умов Територіального центру, в яких здійснюється надання соціальних послуг за допомогою методів спостереження; 2) ознайомлення та аналіз документації центру; 3) проведення бесіди з працівниками Територіального центру, опитування осіб похилого віку; 4) здійснення аналізу тестування, анкетування, індивідуальної бесіди; 5) діагностика проблем у осіб похилого віку, пов'язаних із недоліками соціального обслуговування, старістю, самотністю тощо; 6) визначення доцільності створення кабінету соціально-психологічної допомоги на основі виявлених психологічних проблем, що впливають на самопочуття осіб похилого віку; 7) упровадження індивідуального, групового соціального та психологічного консультування в роботу з особами похилого віку; 8) вивчення результатів впливу роботи кабінету соціально-психологічного консультування на підвищення якості надання соціальних послуг особам похилого віку; 9) формулювання висновків експериментальної роботи; 10) розробка пропозицій для вдосконалення якості соціального обслуговування осіб похилого віку в Територіальному центрі; 11) аналіз вивчення зарубіжного досвіду соціального обслуговування осіб похилого віку; 12) моделювання фрагментів діяльності соціального працівника в конкретній ситуації та ін.

Проведене опитування 39 студентів (2017 р.) щодо результатів вивчення теми виявило позитивні результати, які характеризувались міцними знаннями і сформованими вміннями та навичками соціальної роботи з людьми похилого віку, але головне – задоволеністю майбутніх фахівців від самого процесу навчання та його результатів.

Висновок. Практико-орієнтований підхід дозволяє в освітньому процесі вищого закладу освіти поєднувати викладання, учіння, оволодіння практичним досвідом, навчання і практичну роботу. Оцінка студентами власних можливостей, визначення завдань для подальшої реалізації здійснювалась за допомогою методу портфоліо (студенти зазначили результати розвитку та набуття професійних і соціальних умінь, навичок, відповідних роботі з такою групою населення; адаптації до умов професійної діяльності в соціальному закладі).

Найкращим результатом навчання майбутніх фахівців вважається набуття практичних умінь і навичок у реальних умовах закладів, де відбувається соціальна робота з клієнтами. Реалізація практико-орієнтованого підходу до вивчення теми «Технології і методи соціальної роботи з людьми похилого віку» (навчальна дисципліна «Методи соціальної роботи») сприяла зміні ставлення студентів до самого процесу навчання, надала можливість більше часу для виконання практичних завдань в умовах Територіального центру. Майбутні фахівці змогли в процесі вивчення дисципліни безпосередньо спостерігати за об'єктами діяльності, за роботою практичних працівників, виконувати професійні функції, вивчати, досліджувати та самостійно здійснювати різні види соціальних послуг, оволодіти методами роботи.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці спеціальних завдань, метою яких є розвиток практичних умінь і навичок соціального навчання людей

похилого віку, відповідно до їхніх потреб; у пошуку та визначенні діагностичних методик щодо виявлення результатів практико-орієнтованого навчання студентів та підтвердження його ефективності.

Список використаної літератури

1. Бахметова Ю. Н. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе формирования методической культуры будущих педагогов-психологов в профессиональном обучении. *Вестник Майкопского государственного университета*. 2012. № 4. С. 112–116.
2. Бобраков С. Особливості професійної підготовки вчителів у вищих педагогічних школах Німеччини URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_12.pdf (дата звернення 17.12.2017).
3. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход. *Высшее образование в России*. 2002. № 6. С. 43–46.
4. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема. *Alma Mater*. 2002. № 7. С. 55–56.
5. Коняхина Ю.С. Практико-ориентированная подготовка специалистов по социальной работе в ВУЗЕ. *Вектор науки ТГУ*. 2010. № 3 (13). С. 362–366.
6. Майборода Г.Я. Технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів: теорія і практика реалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (37), Issue: 75, Budapest, 2015. С. 68-71.
7. Матюшенко Н. В. Практико-орієнтована модель підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій. *Наука і освіта*. 2014. №5. С. 242 – 247.
8. Полисадов С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе. *Известия Томского политехнического университета*. Томск, 2014. № 2. С. 23.
9. Петренко Л. М. Практико-орієнтований підхід до формування змісту підвищення кваліфікації педагогів за дистанційною формою. *Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції / за заг. ред. Л. І. Шевчук. Хмельницький: НМЦ ПТО ПК; ФОП Мельник А. А., 2016. С. 465 – 469.*
10. Про соціальне обслуговування громадян похилого віку та інвалідів: проект Закону України № 208. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F1z777F5gPYJ:w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34%3Fid%3D%26pf3511%3D12749%26pf35401%3D22588+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua&client=opera> (дата звернення 17.12.2017).

References:

1. Bahmetova Yu. N. (2012). Realization of the practice-oriented approach in the process of formation of the methodological culture of future pedagogical psychologists in vocational training. *Bulletin of Maikop State University*, 4, 112–116.
2. Bobrakov, S. (2012). *Features of teacher training in higher pedagogical schools in Germany*. Retrieved 17/12/2017, from http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_12.pdf (in Ukr.)
3. Vetrov, Yu., Klushina, N. (2002). Practical-oriented approach. *Higher education in Russia*, 6, 43–46 (in Russ.)
4. Dmitrenko, T. A. (2002). Professionally oriented technologies in the system of higher pedagogical education as a pedagogical problem. *Alma Mater*, 7, 55–56 (in Russ.)
5. Konyahina, Yu. S. (2010). Practical-oriented training of specialists in social work in the university. *Vector of science TSU*, 3 (13), 362–366 (in Russ.)
6. Mayboroda, G. Ya. (2015). Future Social Workers' Technological Training: Theory and Practice of Implementation. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (37), Issue: 75, Budapest, 68 – 71 (in Ukr.)
7. Matiushenko, N. (2014). The practice-oriented model of training future teachers of humanities means productive technology. *Science and education*. 5. 242–247 (in Ukr.)
8. Polysadov, S. S. (2014). Practice-oriented teaching in high school. *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*. 2, 23 (in Russ.)
9. Petrenko, L. M. (2016). Methodical principles of training teaching staff of vocational education: Proceedings of the Ukrainian Internet Conference. In: L. I. Shevchuk (Ed.). *Practice-oriented approach to the content of training teachers for distance form*. Khmelnytskyi: NMC PTO PK; FOP Melnik A. A., 465-469 (in Ukr.)
10. *On Social Services for the Citizens of the Elderly and the Disabled: Draft Law of Ukraine №208*. Retrieved 17/12/2017, from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F1z777F5gPYJ:w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34%3Fid%3D%26pf3511%3D12749%26pf35401%3D22588+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua&client=opera> (in Ukr.)

Mayboroda G. Ya

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics)

Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University, Ukraine

**POSSIBILITIES OF "SOCIAL WORK" STUDENTS' PRACTICAL TRAINING
CONCERNING PROVIDING OF SOCIAL SERVICES
FOR ELDERLY PEOPLE
IN THE TERRITORIAL CENTERS**

Introduction. Among important challenges of modern professional training of specialists in the field of social work in the establishments of higher education is the focus on the practice-oriented implementation of educational tasks related to the acquisition of abilities, orientation skills in the information flow, coordinated work in the team, productive communication; readiness to confront various social threats and constant renewal and development of own knowledge and practical skills. Special attention in the training of such specialists should be paid to the formation of practical experience of social assistance, support, and providing of high-quality social services in the Territorial Centers for elderly people. The question of determining the real steps for the implementation of such training arises.

Purpose. The purpose of the paper is to provide theoretical substantiation and practical verification of the possibilities of students' practical training for social services of elderly people in the Territorial center.

Methods. Analysis, systematization of theoretical material; survey, study of practical experience, use of experience gained in the process of students' practice-oriented training, generalization of the obtained results.

Results. In the main part of the study the definition of the concept of a practice-oriented approach as a teaching and learning method is given, which allows students to combine studies at an establishment of higher education with practical work on providing services to elderly people. Students were put in conditions close to real. The work was carried out in three directions: theoretical, scientific-and-research, practical. While fulfilling theoretical tasks, students selected necessary information, studied theoretical sources according to the list provided by the teacher, prepared presentations and speeches on the explanation of the material, which they selected and worked out. While working in groups they defined the necessary practical skills for providing services to clients; principles, purpose, tasks, set of methods of work with such a group of clients. It should be noted that the scientific-and-research stage involved experimental work at the Territorial center of social services, which had the goal of identifying specific features of social services for elderly people and identifying ways that effectively influence the well-being of such people. The research was carried out by using methods of observation, familiarization and analysis of documents, interviews with employees of the territorial center, questioning and testing with elderly people, studying conditions of the Territorial center; individual and group socio-psychological counseling of elderly people. The practical direction was implemented in order to develop competencies and professional experience necessary for a social worker.

Conclusions. In the process of students' practice-oriented training at classes in discipline "Methods of social work" a set of forms and methods of scientific, educational work on providing social services for elderly people in the Territorial center was used (study of normative documents, their application in practical situations, development of schemes and tables with the definition of basic principles of work, methods, requirements, exercises to fill in necessary documents, use of joint activities of the teacher, students and practical employee, carrying out scientific-and-research tasks in the study of the satisfaction of elderly people). The results of the study confirmed the effectiveness of the results of students' practice-oriented training.

Keywords: practice-oriented training, students, establishment of higher education, social work, principles, conditions, methods of practice-oriented training, practical experience, providing social services, elderly person, territorial center.

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

УДК 378.147:811.111

Мартовицька Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
ст. викл. кафедри іноземних мов
Навчально-науковий інститут іноземних мов
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
Черкаси, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто рівні володіння іноземною мовою та проаналізовано можливості її опанування на професійному рівні в умовах вищого навчального закладу. Автором окреслено фактори, що впливають на пошук нових підходів до формування іншомовної комунікативної професійної компетенції студентів немовних спеціальностей. Серед таких виділено різноманітність володіння іноземною мовою студентами-першокурсниками, їх різні здібності, недостатня кількість академічних годин, відсутність безперервного навчання іноземної мови протягом усього періоду навчання у ЗВО. У статті охарактеризовано форми роботи, спрямовані на розвиток та самовдосконалення навчально-комунікативного процесу. Особливої уваги заслуговують інтелект-карти, карти пам'яті, які дозволяють розширити запас іншомовної лексики і згодом її активізувати. Кейс-метод виділено як такий, що заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання. Сутність кейс-методу полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері.

Ключові слова: рівні володіння мовою; комунікативна компетенція; інформаційно-комунікаційні технології; інтелект-карти; карти пам'яті; кейс-метод.

Постановка проблеми. Наразі проблема володіння іноземною мовою на високому професійному рівні стала актуальною, оскільки сучасний прогрес, виникнення нових технологій передбачають розширення зв'язків, які, в свою чергу, вимагають глибоких знань іноземної мови. Тому сучасна концепція викладання іноземних мов на будь-якому рівні вимагає нових підходів як в організації, так і в реалізації навчального процесу. Особливо це питання є важливим на третинному рівні вивчення іноземних мов немовних спеціальностей. Володіючи іноземною мовою на високому професійному рівні, молодий спеціаліст має можливість претендувати на високооплачувану посаду, розкриває нові можливості та піднімає людину на вищий соціальний ступінь.

Мета статті – проаналізувати особливості та умови викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей у ЗВО і визначити найбільш ефективні методи, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної професійної компетенції.

Аналіз досліджень. Питанням інноваційних технологій при викладанні іноземної мови займалися А. П. Панфілова, О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. При пошуку нових форм, методів і методик викладання іноземної мови важливими є перейняття досвіду, набутого англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Сйтс, та рекомендації «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти», розроблені Комітетом Ради Європи з питань освіти.

Викладення основного матеріалу. Перед ЗВО постає проблема підготувати у короткий термін фахівця, який би опанував не лише свою спеціальність, а й вільно володів іноземною мовою на комунікативно достатньому рівні. Проте такого результату вкрай важко досягти, оскільки рівень знань студентів, які вступають до ВНЗ на немовні спеціальності, є різний. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією

Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): **інтродуктивний** (Breakthrough або A1), **середній** (Waystage або A2), **рубіжний** (Threshold або B1), **просунутий** (Vantage або B2), **автономний** (Effective Operational Proficiency або C1) і **компетентний** (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою [1].

На жаль, як показує практика, студенти, що вступають до ЗВО на немовні спеціальності, мають недостатній рівень володіння міжнародним стандартом іноземної мови. Результати сертифікатів абітурієнтів з іноземної мови для немовних спеціальностей є дуже низькими. А ті, хто не складав ЗНО з іноземної мови, у більшості випадків не володіють рівнем B1 (коли студент може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані у роботі, навчанні, під час дозвілля тощо; може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається; може просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів; може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо.). Цей фактор є характерним для студентів із периферії й віддалених від обласних чи районних центрів місцевостей. Це ускладнює процес формування необхідних компетенцій в усіх видах мовленевої діяльності.

Як правило, у вишах на немовних спеціальностях не існує поділу студентів за рівнем знань іноземної мови. Тому викладачеві складно викладати іноземну мову в межах однієї різнорівневої групи. Другим фактором, що ускладнює процес викладання, є різні здібності студентів до вивчення іноземних мов. Третій фактор, який ускладнює процес викладання іноземної мови, – це недостатня кількість академічних годин, які передбачені навчальними планами, для вивчення іноземної мови.

Наприклад, на деяких спеціальностях іноземна мова вивчається всього чотири семестри, після яких студенти продовжують вивчення іноземної мови у вигляді предмету «Основи наукової комунікації іноземною мовою» лише на дев'ятому семестрі. Два роки такої перерви передбачають самостійне вивчення іноземної мови студентами, проте їхня недостатня вмотивованість, нерозуміння важливості іноземної мови в сучасному просторі не сприяють самостійному продовженню опанування іноземною мовою.

Таким чином, ці чотири фактори (різнорівневність, різні здібності студентів, недостатня кількість академічних годин, дворічна перерва у вивченні іноземної мови) впливають на пошук уніфікованого підходу щодо формування іншомовної комунікативної професійної компетенції студентів немовних спеціальностей.

З огляду на нижче зазначене, виникає потреба у перегляді методики навчання іноземних мов на немовних спеціальностях. Завдання, методи і прийоми, які використовує викладач ЗВО, мають бути різнорівневними і диференційованими.

Традиційне викладання іноземних мов у ЗВО базувалося на оволодінні студентами читанням, письмом та говорінням, проте сьогоденні тенденції вимагають більш ґрунтовної підготовки: комунікація не тільки на побутові теми, але й на професійну тематику.

Цьому сприяють опрацювання текстів професійного спрямування (відповідно до фаху), сприйняття мови на слух, спілкування з носіями мови на професійну тематику тощо. Останньому сприяє організація інтернет- або скайп-конференцій, круглих столів із студентами суміжних спеціальностей за кордоном. Такий вид роботи сприятиме поглибленню знань з фаху, вдосконаленню знань з іноземної мови професійного спрямування, розширення соціокультурних компетенцій, зниженню бар'єру у спілкуванні. Бар'єр у спілкуванні є однією з основних причин, через яку студентам важко спілкуватися іноземною мовою. Через страх допустити граматичну помилку, обрати невдалу структуру у висловлюванні, бідний словниковий запас студенти уникають спілкування іноземною мовою і, таким чином, їх практичні навички не вдосконалюються. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій

відкривають доступ до нових іншомовних інформаційних ресурсів, які можуть бути корисними для навчальних та професійних цілей.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. Як показує практика, досить високу ефективність мають такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи: 1) внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); 2) мозковий штурм (brain storm); 3) читання зигзагом (jigsaw reading); 5) обмін думками (think-pair-share); 6) парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші.

Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх свідомих патріотів своєї країни, толерантних громадян світу.

Найефективнішими сучасними технологіям, які сприяють засвоєнню іншомовної лексики та розвитку комунікативної компетенції, є інтелект-карти, майндмеппінг (mindmapping) і карти пам'яті. «Метод інтелект-карт» був запропонований американським ученим Тоні Бьюзеном. Інтелект-карта – «зовнішня фотографія» наших думок, що відображає зв'язки між поняттями, частинами, складовими проблеми або предметної області, яку ми розглядаємо. Майндмаппінг – техніка візуалізації мислення та альтернативного запису. Карта пам'яті – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Також може розглядатися як техніка альтернативного запису. Вона може бути візуалізована у вигляді діаграми, схеми, таблиці. Такі карти підходять для вивчення термінологічної лексики за професійним спрямуванням.

Після ознайомлення студентами з базовою лексикою з теми, викладач пропонує виписати з тексту й оформити в таблицю ключові фрази, слова. Причому базові ідеї /поняття або фрази розташовані в центрі біля основи схеми, а поняття, які відносяться до базових, зв'язуються гілками, які відходять від центрального поняття. Такий принцип «радіального мислення» відноситься до асоціативних розумових процесів. Подібний спосіб запису дозволяє карті пам'яті рости і доповнюватися. І сам факт, що студент складає таку схему самостійно, збільшує здатність запам'ятовування подібної лексики. Такі схеми дозволяють легко запам'ятовувати, і як наслідок – використовувати лексику в професійній діяльності.

Для розширення запасу термінологічної лексики з теми, студентам можна запропонувати переглянути відеоматеріал або прослухати аудіозапис. Для активізації операцій з новими лексичними одиницями можна запропонувати висловити свою точку зору щодо певної ситуації з теми (наприклад, працюючи над текстом «Family Values», висловити Dos and Don'ts of Civil Marriages. Працюючи над ситуацією, студент розширить свою карту «Family» новими виразами, які надалі послужать йому опорою при відповіді й сприятимуть активізації мовлення).

Така робота носить позитивний характер, так як в ній задіяні всі студенти у групах, і носить творчий підхід. Кожен студент працює над своєю схемою індивідуально, що дозволяє в результаті почути різні відповіді, підходи і ставлення до тієї чи іншої проблеми, що розглядається, уникнути шаблонності й заучених (а часом і забутих) фраз та пропозицій [2].

Ще однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах, стала Casestudy (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їй у світової практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні.

Відповідно до класичного визначення метод кейсів (англ. case method, кейс-метод, кейс-стаді, case-study, метод конкретних ситуацій) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. У перекладі з англійської кейс – випадок,

кейс-стаді – навчальний випадок. З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуації, що запозичена з реальної практики. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання. Сутність кейс-методу полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку й практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері. Студентам пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої відображає проблему, що має місце у професійній діяльності й передбачає необхідність її вирішення. У процесі вирішення проблемної ситуації студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних раніше знань. Причому ситуаційні завдання підбираються з урахуванням специфіки спеціальності.

Кейси мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані із ситуаціями, що виникають у реальному житті і практичне вирішення яких є необхідним. Вибір кращого рішення в контексті поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації та оцінку вироблених альтернатив.

Кейс-метод як форма навчання й активізації навчального процесу дозволяє формувати метакомпетентності та успішно вирішувати наступні завдання:

- оволодіння навичками та прийомами всебічного аналізу ситуації зі сфери професійної діяльності, що допомагає у вирішенні аналогічних проблем, які виникатимуть у реальній практичній діяльності;
- формування проблемно-розв'язувальних умінь, що виробляються в процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, і це дає змогу студентам перевірити власні переконання, теоретичні знання та упередження; оперативне приймання рішень – «тут і зараз»;
- набуття навичок вербалізації, тобто ясного і чіткого викладу власної точки зору в усній або письмовій формі;
- удосконалення вміння здійснювати презентацію, тобто переконливо обґрунтовувати і захищати свою точку зору;
- відпрацювання навичок конструктивного критичного оцінювання точки зору інших;
- оволодіння практичним досвідом виносити користь із своїх помилок, а також із помилок оточуючих людей [3].

Щодо структури кейсу, то в науці не існує єдиної думки. Так, наприклад, Ю. Сурмін виділяє три складники кейсу: сюжетна частина, яка являє собою сукупність дій та подій, що розкриває зміст кейсу; інформаційна частина, яка містить необхідну для кейсу інформацію; методична частина, яка пояснює місце даного кейсу в курсі навчального предмету і формулює завдання з аналізу кейсу [4]. Приступаючи до розробки кейсу, викладач має усвідомити всі технологічні етапи цього процесу. Основою його є розуміння багатоаспектності джерел для вирішення проблеми, розгортання ситуаційного сюжету та створення кейсу.

Застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого – дає можливість самому вчителю самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати свій творчий потенціал [5].

Висновки та перспективи. Отже, можемо зробити такі висновки: 1. Вивчення іноземної мови на третинному рівні є важливою складовою у формуванні професіонала, який володіє не лише знаннями та навичками зі свого фаху, але й є конкурентоспроможним на ринку праці; 2. Викладання іноземної мови у ЗВО ускладнене кількома факторами – різномірність володіння іноземною мовою

студентами, різні здібності студентів, недостатня кількість академічних годин, відсутність безперервності у вивченні іноземної мови протягом усього процесу навчання у ЗВО. Тому вони вимагають пошуку уніфікованих методів навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій. З. Для досягнення позитивних результатів найбільш вдалим, на нашу думку, є використання інтелект-карт (які студент розробляє самостійно відповідно до тематики) та кейс-метод. Проте окреслені методи не є основними, які сприяють підвищенню рівня оволодіння іноземною мовою. Їх варто використовувати у комплексі із вже існуючими класичними методами і формами роботи. Але не слід забувати, що гнучкість у викладанні іноземної мови відповідно до потреб, можливостей контингенту є теж вирішальним фактором.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Наук. ред. укр. видання д.пед.н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Мартовицька Н.В. Формування професійної англійської мовної компетенції студента за допомогою карт пам'яті. Сучасна наука і освіта: нові реалії і наукові рішення: зб. наук. пр. / за заг. ред. С. П. Архипової. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2017. 207 с.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
4. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / Коваленко О. Е., Штефан Л. В., Лисенко С. А., та ін.; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. Харків: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня №1», 2013. Ч.1: Теоретичні основи. 195 с.
5. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. Київ: МАУП, 2005.

References

1. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2003). Scien. issue. Ukr. ed., prof. S. Y. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit (in Ukr.)
2. Martovytska, N. V. (2017). *Formation of Students' Professional English Language Competence Using Mind Maps* Cherkasy, Gordiyenko Y. I. (in Ukr.)
3. Panfilova, A. P. (2009). *Innovative Pedagogical Technologies: active training: textbook for stud. ouch. proc. institutions*. Moscow, Publishing centre «Academy» (in Russ.)
4. Kovalenko, O. E., Shtefan, L. V. (2013). *Innovative learning technologies in the activity of engineer-educator: textbook for stud– Part. 1: Theoretical basis* Kharkiv: «Digital printing house №1» (in Ukr.)
5. Surmin, Y. P. (2005). *Method of Case study and its educative possibilities*. Globalization and the Bologna Process: Problems and Technologies, Kyiv (in Ukr.)

Martovytska N. V.,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics)

Senior Teacher, Foreign Languages Chair

Educational Scientific Institute of Foreign Languages

Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University, Ukraine

FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Introduction. *The problem of mastering a foreign language at a high professional level has become relevant, as modern progress, the appearance of new technologies involves the broadening ties which, in turn, require profound knowledge of a foreign language. Therefore, the modern concept of teaching foreign languages at any level requires new approaches, both in the organization and in the implementation of the educational process. This issue is especially important at the tertiary level of studying foreign languages of non-linguistic specialities. Knowing foreign language at a high professional level, a young specialist has the opportunity to apply for a high-paid job, reveals new opportunities.*

Purpose of the article is to analyze the peculiarities of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialities at higher educational establishments and to determine the most effective methods that contribute to the formation of foreign-language communication professional competence.

Result. *The article considers the levels of mastering foreign language and analyzes the possibilities of mastering it at a professional level in a higher education institution. The author outlines the*

factors that influence the search for new approaches to the foreign-language communicative professional competence formation for students of non-linguistic specialties. Among them, the diverse levels of foreign language proficiency are determined by the first-year students, their different abilities, the lack of academic hours, and the lack of continuous learning of a foreign language throughout the period of study at universities. The article describes the forms of work aimed at the development and self-improvement of the educational and communicative process. Intellectual maps, memory maps, which allow to enlarge foreign language vocabulary and then to activate, deserve special attention. The case method is highlighted as one that is aimed at solving specific problem situations. Cases immerse the students into a problem, forcing them to look for a solution to a specific task. The essence of the case-method lies in the independent cognitive activity of students in created professional environment, which makes it possible to combine the theoretical training and practical skills necessary for creative work in the professional field.

Originality. The novelty of our study is that it determines the most effective methods that contribute to the formation of foreign-language communication professional competence.

Conclusion. The study of a foreign language at the tertiary level is an important component in the formation of a professional who possesses not only knowledge and skills in his specialty, but also is competitive in the labor market; Teaching of a foreign language at an institution at higher educational establishments is complicated by several factors, such as the diverse levels of foreign language proficiency are determined by the first-year students, their different abilities, the lack of academic hours, and the lack of continuous learning of a foreign language throughout the period of study at universities. Therefore, they require the search for unified teaching methods and the use of information and communication technologies.

Keywords: levels of language proficiency; communicative competence; information and communication technologies; intelligence maps; memory maps; case-method.

Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.

УДК 378.147:347

Ножко І. О.

науковий співробітник науково-дослідної
лабораторії інновацій у сфері цивільної безпеки,
Черкаський інститут пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту
України
e-mail: nogko1991@gmail.com

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Автором на основі порівняльного аналізу різних наукових підходів до тлумачення сутності поняття «дослідницька компетентність» визначено зміст та структуру дослідницької компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту; доведено, що структура дослідницької компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту визначає її провідні характеристики: знання, уміння та навички, а саме: інформаційно-аналітичні, прогностичні, проєктивні, оцінково-рефлексивні.

Ключові слова: компетентність; компетентнісний підхід; дослідницька компетентність; фахівець цивільного захисту.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні характеризується нестабільністю та різноманітністю, і фахівець цивільного захисту повинен здійснювати аналіз, узагальнення та розробку стратегічно важливих проблем і

пріоритетних напрямків державної політики у сфері цивільного захисту країни. Особливу роль у роботі фахівця цивільного захисту відіграє його готовність до науково-дослідницької діяльності, в тому числі прикладних наукових досліджень в галузі стратегічних проблем цивільного захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру, проблем безпеки при терористичних актах, а також проведення фундаментальних і прикладних досліджень в інтересах держави.

Дослідницька компетентність входить до складу ключових, необхідних для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки їй формуються уміння критичного мислення та рефлексивного аналізу, людина швидше адаптується в соціальному і професійному середовищі, розвиваючи здатність досліджувати проблеми, виносити судження на основі достовірних даних, приймати рішення на раціональних засадах [1, с. 54].

Науково-дослідницька діяльність курсантів в умовах вищого навчального закладу, є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю. Задля результативності цієї роботи у вищих навчальних закладах системи Міністерства внутрішніх справ України докладається максимум зусиль: створюються атмосфера та умови для інноваційного розвитку; курсанти залучаються до проведення вивчення актуальних проблем розвитку суспільства і держави та діяльності фахівців цивільного захисту [2, с. 8].

Розвиток дослідницької компетентності курсантів (студентів) в університетах досягається перш за все завдяки інтегруванню досліджень у навчальний процес [1, с. 55]. Дослідницька компетентність курсанта має вибудовуватися поетапно на базі відповідних знань, умінь, наявних цінностей і життєвої позиції щодо означеної сфери майбутньої професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у закладах вищої освіти спрямований на розвиток та вдосконалення різних видів компетентностей, а в нашому випадку – дослідницької компетентності курсанта, майбутнього фахівця цивільного захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність поняття «дослідницька компетентність» розкривають М. Архипова, О. Бережнова, Н. Веденьєва, М. Головань, В. Єлагіна, О. Кисла, С. Осипова, Н. Пічугова, О. Скібіна, А. Ушаков та ін.

Дослідницьку діяльність студентів як синтез навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності, які спрямовані на розвиток різного рівня дослідницьких компетентностей студентів, пропонують розглядати В. Єлагіна, Н. Пічугова і Н. Веденьєва [3, с. 45].

Проблеми формування дослідницької компетентності висвітлено в дисертаційних працях останніх років: Л. Бондаренко, В. Климентьєва досліджували процес формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури; С. Лукашенко – розвиток дослідницької компетентності студентів ВНЗ в умовах ступеневої освіти; І. Беца – формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у вищих військових навчальних закладах; Г. Скорнякова – формування дослідницької компетентності бакалаврів педагогічної освіти в умовах інформаційно-комунікаційного середовища та ін.

Так, Бондаренко Л. [4] доводить, що поняття «дослідницька компетентність» розглядається в різних контекстах: з позицій системного підходу – як складник професійної компетентності та компонент загальної й професійної освіченості; у контексті знаннєвої парадигми – як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення дослідницької діяльності; з позицій функціонально-діяльнісного підходу дослідницька компетентність розглядається як сукупність особистісних якостей, що

характеризують здатність фахівця до ефективної навчально-наукової та науково-дослідницької діяльності.

Відсутність одностайності підходів науковців щодо тлумачення сутності досліджуваного поняття й обумовлюють актуальність теми статті.

Мета статті – на основі порівняльного аналізу різних наукових підходів до тлумачення сутності поняття «дослідницька компетентність» визначити зміст та структуру досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що дослідницька компетентність належить до числа ключових. У контексті сказаного нам імпонує науковий підхід В. Лаптева, котрий визначає дослідницьку компетентність як одну з ключових характеристик професіоналізму, як невід’ємний компонент загальної та професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної та практичної професійно-дослідницької діяльності [5].

Дослідники В. Болотов, І. Зимня, С. Осипова, О. Ушаков, А. Хуторський та ін. доводять, що дослідницька компетентність формується на основі вродженої якості будь-якої людини, а також містить у собі цілий комплекс елементів, що входять до складу різних ключових освітніх компетентностей.

Дослідницька компетентність, на переконання М. Головань і В. Яценко, є цілісною, інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [6, с. 58].

Структура дослідницької компетентності визначає її провідні характеристики: знання, уміння та навички. Класифікація дослідницьких знань, умінь та навичок має підкреслювати з одного боку предмет відповідного етапу дослідницької діяльності, а з іншого – типові дослідницькі дії фахівця на визначеному етапі [7, с. 143].

Сучасний фахівець має вміти застосувати свої знання, уміння і навички, бути підготовленим змінюватися та адаптуватися до нових вимог суспільства, швидко отримувати та аналізувати інформацію, своєчасно та правильно приймати рішення, упевнено й адекватно діяти у складних та нестандартних ситуаціях, аналізувати та робити прогнози власної професійної діяльності.

На основі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень, власного наукового пошуку ми здійснили класифікацію дослідницьких знань, умінь і навичок у такий спосіб: інформаційно-аналітичні, прогностичні, проєктивні та оцінково-результативні. Зупинимось більш детально на їх характеристичі.

У кожного фахівця (а в нашому випадку – фахівця цивільного захисту) має бути обов’язковий мінімум інформації про стан і хід організації заходів з питань цивільного захисту, планів реагування на надзвичайні ситуації, планів локалізації і ліквідації наслідків аварій на об’єктах підвищеної небезпеки та планів цивільного захисту на особливий період, затверджених в установленому законодавством порядку. Фахівець цивільного захисту має швидко орієнтуватися у складній ситуації, яка залежить від рівня кваліфікації та необхідної інформації. Тому інформаційно-аналітичні знання є важливим компонентом структури дослідницької компетентності курсанта.

Інформаційно-аналітичні: знання джерел та видів інформаційного пошуку; знання пошукових систем, методів пошуку та методів обробки інформації; знання принципів відбору інформації; знання технології збереження інформації; знання методів аналізу інформації; знання засобів забезпечення інформаційно-аналітичної

діяльності; знання способів виявлення і формулювання цілей і завдань дослідницької діяльності.

У контексті сказаного наголосимо, що основними залишаються знання про загальнонаукові методи емпіричного (спостереження, опис, вимірювання, експеримент) і теоретичного (абстрагування, ідеалізація, формалізація тощо) дослідження, а також загальні для емпіричного та теоретичного досліджень (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) [8, с. 10].

Прогностична здібність фахівця забезпечує формування випереджувальної інформації про явища на основі чіткого знання сутності цих явищ. Важливим при цьому є створення наукових передумов, які передбачають науковий аналіз тенденцій зміни процесів під час виконання професійних обов'язків, передбачення розвитку подій, оцінювання ймовірних наслідків, розроблення гнучкого, мобільного й оптимального рішення професійних завдань.

Прогностичні знання: володіння знаннями про особливості структурування, якісно-змістовного перетворення, дослідження і прогнозування; методом пізнання, закономірностями правильного та чіткого мислення; сформована система знань, в якій буде здійснюватися дослідницька діяльність.

Основними характеристиками проєктивних знань є сформованість уявлень про особливості, принципи, умови, норми, логічну структуру наукових досліджень (суб'єкт, об'єкт, предмет, результат, форми, засоби, методи) і часову структуру процесу дослідження.

Аналіз наукових розвідок доводить, що для сучасного фахівця важливою є здатність усвідомлення інформації, впорядкування знань, а також осмислення способів, методів і засобів оперування інформацією. Оскільки інформація, що постійно оновлюється, висвітлює ідеальний план здійснення цілей діяльності (а в тому числі – дослідницької), то усвідомлення її призводить до попередження невизначеності, обмежень у ситуативності вибору дій і вчинків та реалізації активного управління своєю професійною діяльністю. Власне тому, у цілісній структурі дослідницької компетентності курсантів слід виділяти й оцінково-рефлексивні знання, які забезпечують формування готовності до послідовного та інтенсивного осмислення ситуації на основі наявного досвіду.

Становлення особистості як професіонала на засадах компетентнісного підходу відбувається не в будь-якому діянні, а в діяльності, котра передбачає розвиток знань і способів активності в ході навчання в умовах закладу вищої освіти; розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів дій, насамперед таких узагальнених прийомів розумової діяльності, як абстрагування, порівнювання, узагальнювання, аналіз і синтез тощо, які проявляються в різних видах навчальної діяльності; розвиток загальних якостей особистості (особистісної спрямованості, психологічної структури діяльності, свідомості й мислення).

Дослідницькі вміння, на переконання М. Головань, «ототожнюються з системою інтелектуальних та практичних умінь особистості, необхідних для самостійного виконання дослідження. Ядро дослідницьких дій складають інтелектуальні вміння, практичні ж являють собою механізм оволодіння певними способами пошукової діяльності, що дає практичні результати – нові знання, факти, закономірності» [6, с. 58].

Під дослідницькими вміннями майбутніх фахівців цивільного захисту ми розуміємо інтеграцію інтелектуальних та практичних умінь особистості, спрямовану на підвищення якості професійної діяльності шляхом досягнення мети наукового дослідження.

Основними дослідницькими вміннями та навичками курсантів, на наш погляд, є:

- інформаційно-аналітичні, через які проявляється узагальнене вміння наукового мислення: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови,

причини, мотиви, засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального рішення педагогічних проблем тощо; передбачають володіння методологією та методами наукового дослідження володіння методологією та методами наукового дослідження;

- прогностичні, які проявляються в умінні формулювати наукову проблему, мету, об'єкт, предмет, завдання дослідження, прогнозуванні гіпотези дослідження; навички пошуку інформації у різних джерелах; встановлювати логічний зв'язок і залежність між положеннями, викладеними в різних джерелах
- проєктивні уміння – полягають у конкретизації прогнозування дослідницької діяльності; знаходять свій прояв у матеріалізації результатів прогнозування : уміння дискутувати; уміння підготувати наукову публікацію, доповідь, презентацію результатів власного наукового пошуку; оформляти результати наукової діяльності згідно з вимогами до їх написання; вносити пропозиції щодо вирішення певних проблемних питань на основі чинного законодавства.
- оцінково-рефлексивні, що проявляються в уміннях аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності; уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку власної наукової роботи тощо.

Нагадаємо, що специфіка рефлексії полягає у спрямованості не на зовнішній світ, а на сам спосіб його пізнання. Тому активізація й активне функціонування рефлексивної (оцінково-рефлексивної) здатності людини починається тоді, коли вона чітко розрізняє думку про предмет і предмет думки [9, с. 197].

Висновки. Отже, структура дослідницької компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту визначає її провідні характеристики: знання, уміння та навички, а саме: інформаційно-аналітичні, прогностичні, проєктивні, оцінково-рефлексивні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці критеріїв, рівнів і показників сформованості дослідницької компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Список використаної літератури

1. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / авт.: О. І. Бульвінська, Н. О. Дівінська, Н. О. Дяченко, О. В. Жабенко, І. О. Линьова, Ю. А. Скиба, Г. П. Чорнойван, О. Г. Ярошенко; за ред. О. Г. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
2. Байлов А. В., Литвинов О. М., Чумак В. В. Науково-дослідницька діяльність студентів, курсантів, слухачів, аспірантів, ад'юнктів та докторантів : довідник молодого вченого / за заг. ред. д-ра юрид. наук, проф. О. М. Головка. Харків : ХНУВС, 2016. 364 с.
3. Елагина В. С., Пичугова Н. П., Веденьева Н. В. Организация исследовательской деятельности студентов как фактор формирования профессионально-педагогической компетентности : монография. Челябинск : НП «Инновационный центр «РОСТ», 2013. 128 с.
4. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури: автореф. ... к. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 23 с.
5. Лаптев В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования *Модернизация общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов*. Санкт Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 3–10.
6. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Випуск VII. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55–62.
7. Бачієва Л. Класифікація дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*. 2011. №3 (74). С. 141–144.
8. Зверева Н. М., Касьян А. А. Методологическое знание в содержании образования. *Педагогика*. 1993. № 1. С. 9–12.
9. Мамардашвили М. К. Стрела познания: набросок естественно- исторической гносеологии / под. ред. Ю. П. Сенокосова. Москва: Языки русской культуры, 1996. 304 с.

References

1. Yaroshenko, O. G. (2016). Concept and methodology of realization of research activity of subjects of educational process of universities. Kyiv (in Ukr.).
2. Bailov, A. V. (2016). Research activity of students, cadets, students, postgraduates, adjuncts and doctoral students: guide to a young scientist. Kharkiv (in Ukr.).
3. Elagina, V. C. (2013). Organization of research activities of students as a factor in the formation of vocational and pedagogical competence. Chelyabinsk (in Rus.).
4. Bondarenko, L. I. (2015). Formation of research competence of future teachers of higher educational establishments in the conditions of the master's degree. (PhD dissertation) Theses. Starobilsk: Lugansk National Taras Shevchenko University (in Ukr.).
5. Laptev, V. V. (2001). Scientific approach to building quality study programs: collection of scientific works. St. Petersburg (in Rus.).
6. Golovan, M. S., Yatsenko, V. V. (2012). The essence and content of the concept of «research competence». Theory and methodology of fundamental disciplines in high school: a collection of scientific works. Krivoy Rog, vol. VII, pp. 55–62 (in Ukr.).
7. Bachiyeva, L. (2011). Classification of research skills of future engineer educators. Monthly scientific-pedagogical journal *Youth & market*. vol 3 (74), pp. 141 – 144 (in Ukr.).
8. Zvereva, M., Kasyan, A. (1993). Methodological knowledge in the content of education. Journal Pedagogy. Vol. 1. pp. 9–12 (in Rus.).
9. Mamardashvili, M. K. (1996). Arrow of knowledge: sketch of natural-historical epistemology. Moscow (in Rus.).

Nozhko Ihor,

Researcher of Research Laboratory of Innovation in the Field of Civil Security, Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Defense of Ukraine,

RESEARCH COMPETENCE AS A CATEGORY OF SCIENCE

Introduction. *The author made an attempt to analyze the essence of the concept «research competence», «research competence of an expert in civil advocacy»; the scientific position of the importance of the research competence in the professional activity of an expert in civil advocacy was argued as well.*

The purpose *of the article is to define content and structure of the phenomenon under study on the basis of the contrastive analysis of different scientific approaches to the interpretation of the concept «research competence».*

Methods. *Analysis, synthesis, comparison, systematization of scientific views concerning the content and structure of the research competence.*

Results. *It is proved that the structure of the research competence determines its main characteristic features: knowledge, abilities and skills. The classification of the research knowledge, abilities and skills has to accentuate, on the one side, the subject of a certain stage of the research competence, on the other side – typical actions of a researcher on a certain stage.*

Originality. *It is grounded that modern specialists have to be able to implement their knowledge, abilities and skills, be ready to change and adjust themselves to new society demands, quickly get and analyze information, rationally and in time make decisions, confidently and adequately act in complicated and unusual situations, analyze and predict their own professional activity.*

We accomplished the classification of research knowledge, abilities and skills on the basis of the results of psychology-pedagogical investigations and our own scientific search as following: informational-analytical, predictive, projective, evaluative-reflexive.

Conclusion. *The research competence of a student has to be built up stage-by-stage on the basis of certain knowledge, abilities, skills, present values and life position as regards to the definite field of the future professional activity.*

Key words: *competence; competence approach; the research competence; specialist of civil protection.*

*Одержано редакцією 12.01.2018 р.
Прийнято до публікації 19.01.2018 р.*

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

Онипченко О.І.,

к. п. н., доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна

ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ РЕФОРМУВАННЯ ПОБУТУ, ІНСТИТУТУ ШЛЮБУ ТА СІМ'Ї В 20-30-х РОКАХ ХХ СТОРІЧЧЯ

Розкрито політико-ідеологічну складову процесу статеворольової соціалізації молоді, реформування побуту, інституту шлюбу та сім'ї в 20-30-х роках ХХ сторіччя через політико-ідеологічний дискурс 1920-30 рр., який базувався на марксистській ідеї про те, що побутові умови та матеріальний світ визначають свідомість людини. Тому реформа побуту і разом з нею оновлені відносини між чоловіками і жінками – як вважалося тоді – мали важливе політичне значення, й у зв'язку з цим в обговоренні, такої «приватної теми», як відносини між статями, шлюбно-сімейні питання брали участь низка керівників партії й уряду обох статей Л. Аксельрод, І. Арманд, М. Бухарін, П. Виноградська, О. Коллонтай, Н. Крупська, А. Луначарський, Д. Рязанов, С. Смидович, Л. Троцький, О. Ярославський тощо.

Автором виділено декілька ключових напрямів дискусій у цей період: перший напрям – «Модернізація побуту по-комуністичному: проекти й результати», що висвітлював заходи більшовицької влади, які були спрямовані на звільнення жінок від «домашнього рабства» через створення широкої мережі державних ясел і дитячих садків, комбінатів громадського харчування; другий напрям – «Від традиційної сім'ї до соціалістичної: дискусії, нормативні акти, підсумки», що висвітлював політику більшовиків у сфері сімейних відносин, трансформацію інституту шлюбу та сім'ї.

***Ключові слова:** політико-ідеологічна складова; побут; шлюбно-сімейні відносини; відносини між статями; статеворольова соціалізація.*

Постановка проблеми. Дослідження проблеми політико-ідеологічної складової статеворольової соціалізації молоді через реформування побуту, інституту шлюбу та сім'ї в 20-30-х роках ХХ сторіччя у радянському суспільно-політичному дискурсі 1920-х років дає можливість скласти цілісне уявлення про соціально-моральні та побутові процеси означеного періоду у всьому їх різноманітті органічного зв'язку з історичним розвитком суспільства, по-новому побачити один із найцікавіших і ключових періодів розвитку держави.

Політико-ідеологічний дискурс 1920-х рр. базувався на марксистській ідеї про те, що свідомість людини визначають побутові умови та матеріальний світ. Тому реформа побуту та оновлення стосунків між чоловіками і жінками мали важливе політичне значення, й тому в обговоренні, такої «приватної теми», як взаємини між статями й шлюбно-сімейні питання брала участь низка керівників партії і уряду обох статей: Л. Аксельрод, І. Арманд, М. Бухарін, П. Виноградська, О. Коллонтай, Н. Крупська, А. Луначарський, Д. Рязанов, С. Смидович, Л. Троцький, О. Ярославський тощо. Головне, на чому сходились практично всі більшовицькі ідеологи, – неприпустимість збереження колишніх форм сімейно-шлюбних відносин, «побудованих на голому економічному розрахунку», необхідність створення нового побуту, нової сім'ї, нових стосунків, заснованих на «духовній близькості» [11, с. 12].

Аналіз досліджень. Проблеми реформування побуту, трансформації сімейних стосунків, взаємини між статями, питаннями жіночого руху та соціальними перетвореннями в радянському суспільстві 20-30-х років ХХ століття розглядали такі науковці: Т. Осипович «Проблемы пола, брака и семьи и положение женщины в

общественных дискуссиях сер. 1920-х гг.» (1994); Ю. Костенко «Женское движение в России в 1920-1930-е гг.» (2006); І. Похазнікова «Молодежная проза в литературно-общественной ситуации 1920-х годов» (2007); А. Пушкарьов «Отношения между полами в общественных дискуссиях 1920-х гг. в России» (2008); І. Алфьорова ««Женский вопрос» в теории и практике большевизма (первое десятилетие советской власти. 1917-1927 гг.)» (2011), Л. Захарова «Социальные преобразования в российском обществе 1920-х годов: формирование новой морально-этической парадигмы» (2013) тощо.

Мета статті – розкрити політико-ідеологічну складову статеворольової соціалізації молоді через реформування побуту, шлюбно-сімейних стосунків, вплив партійних діячів, ідеологів нової влади та тотальний контроль з боку держави над цим експериментуванням 20-30-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення дослідження дозволило виділити декілька ключових напрямків дискусій у 20-30-х років ХХ століття: перший напрям – «Модернізація побуту по-комуністичному: проекти й результати», що висвітлював заходи більшовицької влади, спрямовані на звільнення жінок від «домашнього рабства» через створення широкої мережі державних ясел і дитячих садків, комбінатів громадського харчування; другий напрям – «Від традиційної сім'ї до соціалістичної: дискусії, нормативні акти, підсумки», що висвітлював політику більшовиків у сфері сімейних відносин, трансформацію інституту шлюбу та сім'ї [1, с. 31].

Одним із важливим завдань державної політики стосовно жінок політичні ідеологи вважали роботу з полегшення становища жінок у побуті. У зв'язку з цим на IV Московській загальноміській безпартійній конференції робітниць в 1919 р. було заявлено, що «домашнє господарство в більшості випадків є самою непродуктивною, самою дикою й самою тяжкою працею, яку здійснює жінка. Ця праця надзвичайно дрібна, що не містить у собі нічого, що скільки-небудь сприяло б розвитку жінки». Були запропоновані шляхи виходу з цього становища: «суспільні їдальні, ясла, дитячі садки – от ті прості засоби, що дійсно здатні звільнити жінку, дійсно здатні зменшити й знищити її нерівність із чоловіком згідно з її роллю в суспільному виробництві й у суспільному житті в сфері приватного життя й навіть домашнього побуту» [8, с. 55].

Зазначимо, що не випадково в перші післяреволюційні роки до широкого вжитку входить слово «побут», що одержало в радянській лексиці більшу багатозначність. Сплеск інтересу до поняття «побут» відбувається після 1917 року. Можна припустити, що цей феномен пов'язаний зі спробами нової держави обрати під контроль усі сфери життя радянської людини, вийти за рамки політики, економіки й ідеології, політизуючи й ідеологізуючи одночасно приватне життя своїх громадян. У цьому висловленні відчувається одна з домінуючих ідей радянської епохи: «тотальне втручання суспільних інтересів і думок у домашній, приватний світ окремої людини» [10, с. 35]

Як свідчить І. Похазнікова, різноманітні вживання терміну «побут» бувають у літературних колах 1920-х років. У цьому контексті показовими є назви публіцистичних статей і художніх творів, що публікувалися на сторінках періодики, зокрема «Вопросы морали, пола, *быта* и тов. Коллонтай» П. Виноградської [3], «Мораль и *быт* пролетариата в переходный период» О. Ярославського [12], «Молодежь и *быт* труда» М. Семашко та інші.

Дослідниця звертає увагу на те, що поняття «побут» має різні смислові конотації – мається на увазі сексуальне життя, проблеми моральності й «властиво побутові проблеми» [10, с. 38]. Так, П. Виноградська у своїй критичній роботі розуміє під «побутом», у першу чергу, сімейні стосунки: материнство, розлучення, спільне господарство. Однак «побут» стає для неї синонімом «статі», тобто сексуальних відносин, коли виникає низка рівнозначних понять: «...робочий *побут*, питання статі й нової сім'ї» [3, с. 168]. О. Ярославський, говорячи, що «під побутом ми маємо на увазі суму матеріальних і культурних умов, у яких живе даний клас суспільства» [12, с. 142], часто вживає поняття

«побут» як аналог інтимному життю. «Викликає найбільшу тривогу статева розбещеність, яка є в нас у *побуті*», пише О. Ярославський [12, с. 149]. «Побут визначає свідомість» – уважає радянський ідеолог А. Луначарський, розширюючи межі аналізованого нами поняття та розшифровуючи в подальших міркуваннях свою думку: «величезний побут нашого революційного будівництва визначає свідомість, на добрих 7/10 визначає його, як революційне, комуністичне; і це є головна закваска тієї частини молоді, про яку я тут говорю, тобто молоді дійсно нашої» [10, с. 38].

Прийшовши до влади, більшовики підтвердили рішучість реформувати побутову сферу. Уже перші постанови уряду сприяли організації «суспільного казана». О. Коллонтай, яка очолила Народний комісаріат держпідприємства, почала активно реалізовувати програму з охорони материнства й дитинства, яка передбачала створення широкої мережі державних ясел і дитячих садків. Активістками жіночого руху на місцях створювалися дитячі комуни й колонії [1, с. 32].

Заслугують увагу добутки І. Арманд, О. Коллонтай, Н. Крупської щодо полегшення соціально-побутової сфери жінок та залучення їх до активного політичного життя. Так І. Арманд у збірнику «Комуністична партія і організація робітниць» містяться роботи, звернені безпосередньо до жінок та розкривають практичну діяльність держави й РКП(б). Серед них слід зазначити: «Робота серед жінок пролетаріату на місцях», «Звільнення від домашнього рабства». У роботах О. Коллонтай розроблена система соціальних перетворень і заходів у сфері материнства. У цілому суть висунутих О. Коллонтай ідей зводилася до необхідності створення для жінок таких умов, які давали б їм можливість поєднувати материнство, роботу з виховання нового покоління з суспільно-політичною й виробничою діяльністю. В 1919 р. нею були опубліковані статті «До історії руху робітниць у Росії» і «Права робітниць у Радянській Росії», в 1920 р. – «Як і для чого був скликаний Перший Всеросійський з'їзд робітниць?». Проблемами праці й побуту жінок займалася Н. Крупська, розглядаючи організаційні форми й методи діяльності держави щодо соціально-побутової сфери, шляхи розвитку суспільно-політичної активності жінок [7; 8, с. 56].

Отже, перетворення більшовиків у побутовій сфері життєдіяльності суспільства об'єктивно повинні були сприяти звільненню жінок від домашнього навантаження, але ставлення держави, господарських і кооперативних організацій до реформування побуту за залишковим принципом значною мірою сповільнили процес, що в остаточному підсумку призвело до збільшення зайнятості жінок-робітниць [1, с. 20].

Що стосується другого ключового напрямку політико-ідеологічної складової статевої соціалізації молоді, то цілком очевидно, що вище партійне керівництво сформулювало абсолютно нову концептуальну модель сімейних відносин – як трудову комуни, засновану на товариських відносинах, як осередок, що створює сприятливі умови для комуністичного будівництва [6, с. 34].

Сімейна політика більшовицької влади формально сприяла створенню нової сім'ї, вільної від патріархальних пережитків. У той же час спрощений підхід до проблем генезису нових форм сімейної моралі, характерний для більшовиків, сформував тенденції, що сприяли дискредитації жіночого населення [1, с. 20].

Принципове неприйняття традиційного (церковного) шлюбу більшовиками відбулося на змісті перших нормативних актів радянської влади, що регулювали шлюбні стосунки, які проголосили світський, цивільний характер шлюбу й розлучення.

Огляд періодичної літератури, підтверджує, що проблема трансформації сім'ї в більшовицькому дискурсі перших післяреволюційних років розглядалася спрощено й зводилася винятково до двох моментів: усупільнення господарства й виховання дітей. Навіть видання, орієнтовані винятково на жінок, не торкалися питань, що стосуються складного й тривалого процесу становлення нових форм шлюбу, який припускав генезис нових форм сімейної моралі, міжособистісних відносин чоловіків і жінок [1, с. 33].

Дуже жваво обговорювали питання легітимізації нових норм шлюбу і сім'ї, оскільки політичні, економічні, соціальні зміни в СРСР призвели до змін у всіх сферах життя людей, в тому числі й у сімейному побуті. Релігійно освячений церковний шлюб, єдиний легітимний, був позбавлений своєї юридичної сили декретом від 18 грудня 1917 р. (Декрети Радянської влади від 25 жовтня 1917 р. – 16 березня 1918 р.) стаття 1 якого проголошувала: «Російська республіка надалі визнає лише цивільний шлюб. Церковний шлюб, поряд з обов'язковим цивільним, є приватною справою наречених» [6, с. 32].

Подальший юридичний дискурс стосовно нового закону про шлюб та сім'ю обговорював надання рівних прав подружжю. Вперше жінка, яка бере шлюб, могла зберігати своє прізвище, мати окреме від чоловіка місце проживання, розпоряджатися власними статками, а в разі розлучення – в рівній мірі претендувати на сімейну власність. Новий закон про шлюб не відміняв церковних церемоній, але позбавляв їх права легалізації шлюбного стану. Відтепер законною вважалася лише громадянська реєстрація, причому, як церемонія одруження, так і процедура розлучення значно спрощувалися. Більш того, новий закон відміняв поняття «незаконнонароджений» – діти, народжені в шлюбі або поза шлюбом набували однакових прав [9, с. 162].

Новим етапом у сімейній політиці РСФСР (та ще декількох республік) став прийнятий ВЦВК 19 листопада 1926 р. Кодекс законів про шлюб, сім'ю та опіку (введений в дію з 1 січня 1927 року), який визнав законними фактичні шлюби, а отже, реєстрація яких тепер стала не обов'язковою. Фактично існуючі шлюби – зареєстровані чи незареєстровані – були зрівняні і надавали подружжю однакові права. Даючи правовий захист неоформленим шлюбним стосункам, держава фактично перекладала обов'язок щодо утримання дітей на плечі подружжя [9].

Прийняття сімейного Кодексу 1926 р. можна розцінити двояко. З одного боку, він став підтвердженням пропагандистської тези про свободу шлюбних стосунків, а з іншого – констатацією моралі, що народжувалася і ставала нормою. Очевидно, що Кодекс 1926 р. викликав неоднозначні оцінки у суспільстві: від повного неприйняття в середовищі консервативної частини населення, вірною колишнім моральним традиціям, до активної підтримки в колах студентської молоді [6, с.32].

Однак проблеми в сфері статевої моралі, а отже й у сфері сімейних стосунків визріли в післяреволюційній країні. Масовий процес заперечення традиційних сімейних норм, що розпочався ще на початку ХХ ст., багаторазово підсилювався в країні, що пережила кілька років війни та стала на шлях тотального соціального реформування. Більше того, певна частина населення, насамперед міська молодь, стала вважати, що «вільне кохання» є складовою революційного процесу, в тому числі тотального звільнення від загальноприйнятих норм людських стосунків. Дійсно, масові опитування з проблем взаємин між статями, проведені на початку 1920-х рр. соціологами, демонстрували тенденцію щодо примітивізації моральних норм. У той же час соціолог І. Гельман, спираючись на свої статистичні дослідження, визнавав, що «духовна більшість, як би не було потворне їхнє справжнє статеве життя, зараз думає й думає серйозно про те, що потрібно створювати гідне статеве життя вільної людини» [4, с. 102]. Так, для більшості з опитаних молодих людей ідеальними залишалися тривалі статеві взаємини, засновані на коханні (50,8 % – у чоловіків, 67 % – у жінок) або в шлюбі (21,4 % – у чоловіків, 14,3 % – у жінок) [4, с. 99; 2, с. 11].

Ставлення до шлюбу за кілька післяреволюційних років серйозно змінилося: зустріти коханого/кохану й створити сім'ю, як продемонструвало опитування, для значної кількості респондентів були подіями нетотожними. Негативне ставлення до шлюбу пояснювалося низкою причин, у тому числі й ідейними міркуваннями. Респонденти позв'язували шлюб з «буржуазними забобонами», «міщанським обрядом» та були впевнені, що він відволікає подружжя від суспільного життя, й тому відкидали його [4, с. 92]. Вільні ж статеві взаємини поза цивільною реєстрацією, які ставали усе більш популярними серед населення,

загрожували соціальною катастрофою, причому дискримінованою стороною найчастіше ставали жінки: зростала кількість абортів і покинутих дітей [2, с. 11].

Водночас, слід зазначити, що дослідники наголошували на *демографічному аспекті* питання інституту шлюбу та сім'ї. Так, В. Жиромська свідчила, що «на початку 1920-х рр. склалася несприятлива демографічна ситуація для відтворення населення, яка мала довгострокові наслідки» [5, с. 98], було порушено «співвідношення статей» на користь жінок, із фронту й із сіл розпочався новий приток населення в міста. Країні необхідно було заповнити довоєнний рівень робочої сили, тому перехід до «закручування гайок» в сфері сімейно-шлюбних стосунків, пропаганду «здорового радянського материнства» на протигагу вільних відносин 1920-х років з її точки зору необхідно вважати спробою виправити неблагополучну демографічну ситуацію [5, с. 98; 8, с. 37].

До речі, Радянська влада і радянська ідеологія з самого початку були налаштовані *пронаталістськи* – на користь високої народжуваності, одухотвореної високими моральними відносинами та ідеалами. Це пояснюється тим, що менталітет суспільства базувався на багатовіковій православній культурі і розглядав материнство як «соціальну функцію» жінок, кожна з яких зобов'язана її виконувати [11, с. 12].

Цікаві висновки, до яких приходять Венді Голдман, у своїй роботі «Жінки, аборти та держава, 1917 – 1936 рр.», що являє собою дуже повне дослідження державної політики стосовно сім'ї в означений період. За два десятиліття, з 1917 по 1936 рік, підкреслює В. Голдман, у Радянському Союзі відбувся повний перегляд офіційного погляду на сім'ю. Період, що розпочався з визнання можливого «відмирання сім'ї» завершився прийняттям установки на примусове зміцнення сімейного союзу [8, с. 46].

Таким чином, політико-ідеологічна складова процесу статевої соціалізації молоді через реформування побуту, інституту шлюбу та сім'ї в 20-30-х роках ХХ сторіччя визначається в наступному: інститут шлюбу в 1920-ті роки – і юридично (на основі Сімейного кодексу 1926 р.), і фактично – розвивався шляхом граничного спрощення процедури укладання й розірвання шлюбу й ослаблення формальних зобов'язань подружжя. Сім'я як товариська трудова комуна була поставлена на службу будівництва нового комуністичного суспільства, тому партія привласнила моральне право втручатися в особисте життя людей, а господарсько-побутові проблеми, так само як і питання виховання дітей, були делеговані державі. Наслідком цієї політики стало значне зростання кількості «вільних», незареєстрованих шлюбів, розлучень, абортів, позашлюбних, покинутих, безпритульних та бездоглядних дітей і підкидьків [6, с. 49].

До того ж, Радянська гендерна політика в 30-ті рр. мала суперечливий характер. З одного боку, на основі егалітарних поглядів декларувалася цивільна рівність незалежно від статі, підкріплена рівними юридичними правами у всіх сферах соціального життя, залученням жінок до сфери виробництва й громадського життя країни. З іншого боку, відповідно до патріархальних поглядів, соціальні ролі чоловіків і жінок у суспільстві відрізнялися. Домінуючими для жінок були ролі «трудівниці», «матері», «господарки», для чоловіків – «трудівник», «воїн», «захисник» [8, с.67]. Згодом, у 1930-ті рр. радянська влада перейшла до репресивних, командно-адміністративних методів «виховання» членів суспільства: обмежила свободу розлучень, заборонила аборти, відновила кримінальне переслідування гомосексуальності, заборонила комерційні видання еротичної тощо.

Список використаної літератури

1. Алферова И. В. «Женский вопрос» в теории и практике большевизма (первое десятилетие советской власти. 1917-1927 гг.): автореф. дис. на соискание ученой степени д. ист. наук специальность 07.00.02 Санкт-Петербург, 2011. 37 с.
2. Алферова И. В. «Не буду больше рабой своего мужа, мы должны быть равными товарищами в жизни!»: трансформация семейных отношений в российском общественном дискурсе (1917-1927 гг.) *Издательство Грамота*. № 4 (10). 2011. С. 10-15
3. Виноградская П. Вопросы морали, пола, быта и т.д. *Красная новь*, 1923. № 6 (16). С. 204-214.

4. Гельман И. Половая жизнь советской молодежи: опыт социально-биологического обследования. Москва-Ленинград, 1925. 152 с.
5. Жиromская В. Б. Население Российской Федерации в 1920-1930-е годы: автореф. на соискание ученой степени докт. ист. наук: спец. 07.00.02. Москва, 1997. 63 с.
6. Захарова Л. Б. Социальные преобразования в российском обществе 1920-х годов: формирование новой морально-этической парадигмы: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. ист. наук: спец. 07.00.02. Казань, 2013. 62 с.
7. Коллонтай А. М. Избранные статьи и речи. Москва, 1972.
8. Костенко Ю. А. Женское движение в России в 1920-1930-е гг.: автореф. дис. на получение ученой степени канд. ист. наук: спец. 07.00.00. Москва, 2006. 26 с.
9. Осипович Т. Проблемы пола, брака и семьи и положение женщины в общественных дискуссиях сер. 1920-х гг. *Общественные науки и современность*. 1994. № 1. С. 161-171.
10. Похазникова И. С. Молодежная проза в литературно-общественной ситуации 1920-х годов: дис. на получение ученой степени канд. филологических наук: спец. 10.01.01. Саратов, 2007. 176 с.
11. Пушкарев А. М. Отношения между полами в общественных дискуссиях 1920-х гг. в России (отечественная и зарубежная историография): автореф. дис. на получение ученой степени канд. ист. наук: спец. 07 00 09. Москва, 2008 г. 25 с.
12. Ярославский Е. М. Мораль и быт пролетариата. *Молодая гвардия*. 1926. № 5. С. 138-153.

References

1. Alferova, I.V. (2011). The "Women's Question" in the theory and practice of Bolshevism (the first decade of Soviet power, 1917-1927). (PhD dissertation) *Theses*. Sankt-Peterburg [in Russian].
2. Alferova, I. V. (2011). "I will no longer be my husband's slave, we must be equal comrades in life!": *The transformation of family relations in Russian public discourse (1917-1927)*. Izdatelstvo Gramota, 4 (10), 10-15 [in Russian].
3. Vinogradskaya, P. (1923). *Issues of morality, sex, life, etc. Red Nova*, 6 (16), 204-214 [in Russian].
4. Gelman, I. (1925). *Sexual life of Soviet youth: the experience of socio-biological examination*. Moscow-Leningrad [in Russian].
5. Zhiromskaya, V. B. (1997). The population of the Russian Federation in the 1920-1930 (PhD dissertation) *Theses*. Moscow [in Russian].
6. Zaharova, L. B. (2013). *Social transformations in the Russian society of the 1920s: the formation of a new moral and ethical paradigm* (PhD dissertation) *Theses*. Kazan [in Russian].
7. Kollontay, A. M. (1972). *Selected articles and speeches*. M. [in Russian].
8. Kostenko, Yu. A. (2006). *The Women's Movement in Russia in the 1920s-1930s*. (PhD dissertation) *Theses*. Moskva [in Russian].
9. Osipovich, T. (1994). The problems of sex, marriage and family and the position of women in public discussions ser. 1920's. *Obshchestvennyie nauki i sovremennost*. 1. 161-171. [in Russian].
10. Pohaznikova, I. S. (2007). *Youth prose in the literary and social situation of the 1920s*. (PhD dissertation). *Theses*. Saratov [in Russian].
11. Pushkarev, A. M. (2008). *Relations between the sexes in public discussions in the 1920s. in Russia (domestic and foreign historiography)*. (PhD dissertation) *Theses*. Moskva [in Russian].
12. Yaroslavskiy, E. M. (1926). Morality and way of life of the proletariat. *Molodaya gvardiya*, 5, 138-153. [in Russian].

Onypchenko Oksana

PhD, Associate Professor,

Department of Social Work and Social Pedagogics

Municipal establishment «Kharkov humanitarian pedagogical academy»

of Kharkov regional council, Ukraine. **ORCID iD** 0000-0002-5682-7897

THE POLITICAL-IDEOLOGICAL COMPONENT OF THE PROCESS OF GENDER-ROLE SOCIALIZATION OF YOUTH THROUGH REFORMING HOUSEKEEPING, MARRIAGE AND FAMILY IN THE 1920S-1930S

Introduction. *Political-ideological discourse of the 1920s was based on Marxist ideas that living conditions and material world determine human's consciousness. Therefore, the reform of housekeeping and along with it the renewed relationship between men and women – as was assumed then – was of political significance, and in this regard, the discussion of such "private topic" as the relationship between the sexes, matrimonial issues, was of interest to many leaders of the party and the government of both sexes – L. Aksel'rod, I. Armand, M. Bukharin, P. Vynohrads'ka, O. Kollontay, N. Krups'ka, A. Lunacharsky, D. Riazanov, S. Smydovych, L. Trots'ky, O. Iaroslavsky and others. The main shared point of almost all Bolshevik ideologists is impossibility of preserving the former forms of*

family-marriage relations “based on bare economic calculations”, necessity to create a new household life, a new family, new relationships, based on “spiritual closeness”.

The purpose of the article is to show the process of gender-role of youth socialization through reforming household, marital and family relationships, the impact of party leaders, ideologists of the new authorities and total control of the State over this experiment in the 1920s-1930s.

Results. In general, a few key areas of discussion in this period can be pointed out: the first approach is “Modernization of household in a Communist way: projects and results”, which highlighted the activities of the Bolshevik authorities aimed at the liberation of women from “home slavery” through the establishment of a wide network of public kindergartens, public catering enterprises; the second approach – “From the traditional to Socialist family: discussions, regulatory acts, results” spotlighting the policy of the Bolsheviks in the sphere of family relations, transformation of marriage and family.

Originality. The conversion of the Bolsheviks in the domestic sphere of the society objectively should have contributed to liberating women from household load, but the attitude of the State, economic and cooperative organizations to reforming household on the residual principle largely slowed down the process that eventually led to an increase in employment of women workers.

Legal discourse concerning the new law on marriage and family (December 18, 1917) was about granting equal rights of spouses. For the first time, the woman to be married could keep her name, have a separate place of residence from her husband, to control her income and, in case of divorce could equally claim to get family property. The new marriage law did not cancel religious ceremonies, but deprived them of the right to marriage legalization. From now on, only civil registration was legitimate, both the wedding ceremony and the procedure of divorce much were much simplified. By the way, the new law abolished the concept of “illegitimate child” – as born in and out of wedlock – could acquire the same rights.

Key words: political-ideological component, household, family-marriage relations, relations between the sexes, gender-role socialization.

Одержано редакцією 02.02.2018 р.
Прийнято до публікації 09.02.2018 р.

UDC 378.147:811.111

Orlova Nataliya

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics) Senior Lecturer, Foreign Languages Chair Educational Scientific Institute of Foreign Languages Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University, Ukraine

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE TERTIARY EDUCATION LEVEL: SYLLABUS TYPES AND DESIGN

Анотація: У статті аналізується сучасний підхід до формування і типізації навчальних програм з вивчення англійської мови за специфіко-фаховим спрямуванням, які виступають важливими факторами, що сприяють успішному плануванню та організації процесу вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей закладів вищої освіти, а також зумовлюють покращення результатів навчання. Стаття розглядає навчальні програми як результат тісної взаємодії між різними чинниками, що включають соціальну та інституціональну політику щодо формування навчальних програм з англійської мови в межах університетів, аналіз потреб студентів, зміст навчальної дисципліни, а також вимоги сучасного ринку праці. Автором виокремлюються наступні типи навчальних програм з англійської мови за специфіко-фаховим спрямуванням: граматичні, лексичні, функціональні, ситуаційні, тематичні або основані на контенті, компетентнісні, а також орієнтовані на виконання завдань, роботу з текстом та інтегровані. Крім того, була визначена класифікація навчальних програм у відповідності до того, як вони організовані. В цьому контексті виділяють структурні навчальні

програми, жанрово-текстові навчальні програми, а також процедурні, процесуальні програми, та програми, що орієнтовані на виконання завдань. До того ж, у статті диференціюють програми, орієнтовані на результат і програми, орієнтовані на процес, які на теперішній час мають тенденцію об'єднуватися у багатовимірні навчальні програми, що комбінують у собі всі характерні особливості попередніх навчальних програм.

Що стосується питань організації та логічної послідовності у ранжуванні контенту навчальних програм, то у статті описуються наступні критерії: складність, корисність або необхідність, частотність і традиційність мовних елементів, що вивчаються. У статті також розглядаються синтетичні та аналітичні підходи до розробки навчальних програм. Автором згадується важливість урахування наявності «прихованих» (внутрішніх) навчальних програм у всіх учасників освітнього процесу. До того ж, ці індивідуально зумовлені «приховані» програми часто сильно відрізняються від «офіційних» (інституційних або університетських) навчальних програм, що може призводити до певного роду конфліктів і гальмувати навчальний процес.

Підсумовуючи викладене, у статті наводяться рекомендації британських дослідників щодо необхідності побудови навчальних програм у відповідності до сучасних європейських вимог і стандартів інтернаціоналізації, гнучкості та мобільності, з достатньою кількістю годин практичних занять протягом всього періоду навчання, для того, щоб забезпечити успішність і результативність процесу викладання і вивчення англійської мови специфіко-фахового спрямування на третинному (університетському) освітньому рівні.

Ключові слова: навчальні програми; англійська мова специфіко-фахового спрямування; третинний освітній рівень; дизайн навчальних програм; «приховані» навчальні програми; «офіційні» навчальні програми; типізація навчальних програм; аналітичні та синтетичні підходи; багатовимірні навчальні програми

The problem statement: The processes of globalisation impose new demands as for quality, goals and content of English for Specific Purposes (ESP) teaching and learning. In this regard, it is significant for teachers to consider learners' individual needs, and to ensure current approaches and demands while planning a learning process. Moreover, they need to take into consideration personal, social, cultural and economical circumstances, which can cause issues and sometimes make realisation of an individual potential in studying impossible. The process of learning ESP by students of non-linguistic study fields remains especially vital and significant during the last decades. Present-day professional demands placed on prospective specialists include the high level of profession-oriented knowledge and skills as well as combination of willingness and ability to master their professional proficiency, to be a competitive and mobile expert in our integrated world. Thus, these demands obligatory encompass a good command of the English language both for specific and occupational purposes. Consequently, the final goal of higher tertiary education is to train qualified and competitive specialists capable of meeting the employers' requirements built upon certain competences of specific character with the knowledge of ESP secured its place far not in the last line.

Today, teaching students to use the language on a daily basis as well as to know how to apply it in profession-specific situations is incorporated into the fundamental tasks of the courses teaching ESP. The aspects of organisation of ESP teaching and learning cover formation of syllabuses, creating ESP teaching courses, reasoning for timetable arrangements, appropriate amount of contact study hours, availability and contents of learning and supporting materials. As for the planning and organisation of ESP teaching and learning, they include the process of development of ESP syllabuses as a product of interaction of several factors, starting from social and institutional policy aspects to the ways the culture of an educational process formed after the documents' implementation. A syllabus design is a complicated process built around an initial analysis of students' needs and the contents of education, and later on, evaluation of the program effectiveness. The most widespread approach to the syllabuses' analysis is examining their content, that is, units they are divided

into, structures, functions and notions, situations, genres and types of texts, processes, procedures and tasks, language skills.

Recent literature and studies review encompasses the works and publications by various preeminent British, Australian, American educators, such as J.C. Richards and Th.S. Rodgers, D. Nunan, R.K. Johnson, R. White, S. Corder, G. Hall and others, who investigate the types of syllabuses, their role in ESP teaching and learning, criteria of syllabus designs and implementation, and numerous aspects of current syllabus enhancement. However, despite the existence of many studies concerning ESP syllabuses, there is a relative lack of systematising works on the subject. Thus, it would be vital to make attempts to systematise types of ESP syllabuses, current approaches towards syllabus design, ways ESP syllabuses are constructed, organised and applied.

The article aims to conduct a detailed analysis of the current approaches towards the types, forms and characteristics of ESP syllabuses. The goal of the work is to describe mechanisms of the processes within the organisational aspects significant for development of effective syllabuses, regarding the latest data, as well as to examine the recent research concerning means and tools of creating ESP syllabus currently available in the world.

The main body of the article: Different researchers and reference sources usually classify a syllabus in similar ways. Oxford Dictionary of Education defines it as a specification of the content of a course of study, when the teacher translates the contents of the syllabus into an appropriately sequenced series of lessons designed to enable learners to achieve the learning outcomes, which the syllabus sets out. [1, p. 292-293] Richards and Rodgers mention that the term syllabus is used to refer to the form in which linguistic content is specified in a course or methods. [2, p.30] Hall suggests a syllabus to be generally understood as the content of a particular language program (or subject area) or the step-by-step guide that sequences and structures content, specifying what is taught. [3, p. 199]

The methods of ESP teaching generally involve overt or covert decisions relating to the selection of language items or features that are to be used within a course or method. In regards to this, we may identify two forms of syllabuses employed: a “priori” syllabus and a “posteriori” syllabus [2, p. 31]. Priori syllabuses are usually determined in advance of teaching and linked to specific approaches and methods. A number of taxonomies of syllabus types in language teaching have been proposed. Richards (2001) [4, p. 26] lists the following basic syllabus types – grammatical, lexical, functional, situational, topical or content-based, competency-based, skills-based, task-based, text-based, and integrated. They are used accordingly with the subsequent methods: Oral/Situational methods employ a situational type of syllabus, Audiolingual methods use a grammatical syllabus, Communicative Language Teaching make use of a functional syllabus, Task-based Language Teaching is oriented to a task-based type of syllabus. They usually consist of a list of grammatical items and constructions, together with a related list of vocabulary items, or may specify the certain communicative content of a course in terms of functions, notions, topics, grammar, and vocabulary, or can be organised in terms of text-types activities such as reports, recounts, and narratives. However, posteriori syllabuses are usually determined after the lesson, from examining lesson protocols and result from interaction between teachers and students. This type of syllabuses is distinctive to process-based methods, such as Community Language Learning, known as Counselling Learning when learners select content for themselves by choosing topics they want to talk about [2, p. 31].

In regards to the ways syllabuses may be organised, some researchers classify constructing a syllabus by content, organisation and presentation [3, p. 201]. Perhaps the most common way of describing syllabuses is in terms of their content, that is, the nature of the units the syllabus is divided, for example, structures, functions and notions, situations, genre and text-type, processes, procedures and tasks, or language skills. Structural syllabuses

systematically introduce learners to grammar items such as modal verbs, tenses, plural forms or sentence structures. In this context, functions, situations or tasks may also be introduced to facilitate the central focus on structures and forms of the target language. Yet despite the fact that the focus on forms and structures has been criticised for a long time, and the impact of communicative and task-based approaches and widespread understanding that meaning matters more than forms, most ESP course books are organised according to the structural type of syllabuses. In contrast, functions or 'the communicative purposes for which we use language' [5, p. 35] and notions as conceptual meanings such as 'time and duration' propose more meaning-focussed approach to syllabus design, where the basic units include 'asking for information', 'giving advice', etc. Moreover, a syllabus may be organised around situations such as 'at the Supermarket', 'at the Counsellor's', 'at the GP's' etc. Consequently, nowadays, notional-functional syllabuses are rare in their pure form, because ESP courses cannot teach all the functions and structures of the English language. In addition, they are often organised by taking into account genre- and text-based aspects. Although different in their own ways, structural, notional-functional and genre-based syllabuses focus on and categorise language. In contrast, procedural, process and task-based syllabuses prioritise principles of ESP teaching and learning and the routes or means of ESP teaching and learning more significantly. Thus, we can differentiate product-oriented and process-oriented syllabuses [3, p. 202]. Product-oriented syllabuses usually focus on *what* is to be learned and are organised according to the external (regarding the students' interests) factors. For example, the learning goals are determined and established by the institutional authority, the course content is selected by an expert, objectives are defined in advance, all decisions as for the lessons plans are made by teachers, assessment is made according to the general demands of achievement or mastery. Process-oriented syllabus designs focus on *how* ESP is to be learned and are as a rule internal to learners because objectives are negotiated between learners and teachers and described afterwards, content is identified by learners and comprise of what learners bring and want, assessment is made in relationship to the learners' criteria of success. [6, p.44-45] Thus, in order not to go to extremes, the most common contemporary type of syllabus designs is the multidimensional or multi-layered syllabus, which serves as a hybrid type of a syllabus combining structural, functional and notional, task-based learning and skills development elements.

The following aspects of ESP teaching and learning improvement involve organising, sequencing and grading the contents. There exist several ways for content to be sequenced in ESP syllabuses. The most widely spread criterion is difficulty, or awareness of necessity to teach easier material before introducing learners to the more difficult items. However, similarly to contrasting external and internal factors influencing syllabus designs, there might appear certain issues in interpreting notions of 'easiness' and 'difficulty'. Moreover, linguistic forms can be of dual nature. Thus, the articles in the English language are simple in forms, but the peculiarities of their use are difficult to explain and learn. In addition, the existence of the learners' 'internal syllabus' linked to 'in-built learning programmes' complicates perceptions of what language items learners are ready to learn and, therefore, which language they are likely to find difficult [3, p. 163-164]. Usefulness, or urgency, constitutes another principle around which teachers plan ESP syllabuses. It focuses on learners' immediate needs and is linked to frequency. However, the relationship between usefulness and frequency is not always clear as in certain specific contexts definite infrequent words may be more useful than the ones that are more frequent. Tradition also plays an important role in syllabus design because learners and teachers expect certain items to be included. It highlights the principle of grouping items to be taught together, for example, some and any, will and going to and many others. Although syllabuses are often organised linearly, when language items are dealt with one after another and mastery is assumed before learners move on, content is mainly

organised cyclically, through a spiral syllabus [7]. According to it, learners return to the same content area to explore it in more depth in various contexts. It is typical of this approach to start with learning the basic meaning of the notion, then, on the next stage, to introduce additional meaning, gradually advancing learners' knowledge.

Syllabuses may present language synthetically, when it is broken down into a series of constituent parts that are taught separately. Alternatively, language may be approached analytically, where there is much less careful linguistic control within the learning environment and language is not perceived as a series of items to be progressively mastered. Synthetic approaches to syllabus design are closely linked to structural syllabuses, and consequently to Grammar-Translation and Audiolingual language teaching methods. More analytical approaches to syllabus design mainly relate to process-oriented syllabuses and underpin stronger forms of Communicative language teaching and Task-based language teaching. However, most contemporary syllabuses draw upon both approaches, being a combination of them.

Conclusions and further research prospects: To summarise, it is significant to mention that ESP syllabus design involves certain decisions about language content, organisation and presentation. Syllabuses provide transparency, clarifying learning objectives for teachers, learners and other interested parts including parents and policy-makers. They also regularise and guide teaching and learning; specifying what content is taught and how it should be organised. Yet the main attempts in a syllabus design are to ensure uniformity, it is highly problematic to identify clearly what can be learned easily and quickly, as well as to predict ESP learning outcomes through individual characteristics, which involve 'hidden syllabuses'. [8, p. 6; 9, p. 179-183] 'Hidden' syllabuses may be typical not only of learners. Here we can speak about teachers' 'hidden' syllabuses since their beliefs about the ESP learning content and its organisation differ from the 'official' syllabus. Indeed, all interested parties including learners, teachers, parents, institutional authorities and policy-makers may have their own 'hidden syllabuses' that may cause mismatches between the 'official' syllabus and actual practice.

Finally, it is significant to state that in order to enhance ESP learning organisation it is necessary to remember that syllabuses should act as a guide for teaching and learning, however they are not to be too prescriptive or overly comprehensive, since they may be viewed by teachers as controlling and disempowering documents that impose both content and classroom methodologies. Consequently, syllabuses need to be designed in close connection between teachers, learners and administrators and leave scope for individual interpretation. There is a pressing need for a more modern and flexible syllabus in ESP at university level. [10, p. 82] Besides, following the recommendations given by Bolitho and West, contemporary versions of ESP syllabuses designed in Ukraine should be organised in accordance to the current approaches and correspond to the worldwide standards [10, c. 95]. Since there exists an urgent requirement for contemporary teaching and supporting ESP materials, a more modern and flexible syllabus for English at university level, the Ministry of Education and Science of Ukraine should ensure that international ESP materials are used with the accompanying technological support and aids, a contemporary, communicative ESP syllabus meeting international standards is being developed, and an ESP course is taught correctly in accordance to the number of contact hours recommended for the entire study period (of four years) to achieve required CEFR standards in language learning [10, c. 96].

References

1. Wallace, S. (ed) (2009). *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press.
2. Richards, J. C., Rodgers, Th.S. (2014). (3^d ed) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
3. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Oxon: Routledge.

4. Richards, J. C., Rodgers, Th. S. (2001). (2nd ed) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
5. Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: OUP.
6. White, R. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
7. Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
8. Johnson, R. K. (1989). 'A Decision-making Framework for the Coherent Language Curriculum'. In R.K. Johnson, (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP, pp. 1 -23.
9. Nunan, D. (1989). 'Hidden Agendas: The Role of the Learner in Programme Implementation'. In R.K. Johnson, (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP, pp. 176-186.
10. Bolitho, R. & West, R. (2017). *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. British Council, Ukraine: English for Universities Project.

ОРЛОВА Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Навчально-науковий інститут іноземних мов
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Черкаси, Україна

**ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ТРЕТИННОМУ РІВНІ ОСВІТИ:
ТИПІЗАЦІЯ І ДИЗАЙН НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ**

Abstract: Introduction: *ESP teaching to students of non-linguistic study fields remains significant at the university level. ESP knowledge and competence are vital in regards to the contemporary processes of globalisation and internationalisation. The aspects of ESP teaching and learning organisation cover EPS syllabus development, ESP courses creation, timetable arrangements, availability of appropriate learning and supporting materials. ESP syllabuses as a product of interaction of numerous factors play a crucial role in planning and organising ESP teaching and learning.*

The purpose of the article is to describe and systematise current views on the types of ESP syllabuses, their forms and characteristics, approaches towards a syllabus design, ways ESP syllabuses are built, developed and employed.

Results: *It has been defined that in their nature, ESP syllabuses depend on several factors, which include specific teaching approaches and methods. In this regard, we have distinguished grammatical, lexical, functional, situational, topical or content-based, competency-based, skills-based, task-based, text-based, and integrated syllabuses. Among factors influencing syllabus construction, content, organisation, and presentation have been identified. In this concern, researchers have defined structural, notional and functional, situational, genre- and text-based, process or procedural, task-based and language skills-based syllabuses.*

Moreover, ESP syllabuses may be differentiated according to their focus, whether it is placed on the language per se, or it prioritises the principles and means of ESP teaching and learning. Thus, we can point out product-oriented syllabuses and process-oriented syllabuses respectively.

The next aspects concerning ESP teaching and learning establishment and improvement are organising, sequencing and grading ESP syllabus contents. Among corresponding criteria, we have to mention difficulty, usefulness, frequency, and tradition.

The article as well has defined the two ways of syllabus organisation: a linear syllabus for language items, and a spiral syllabus for the content. The approaches towards presenting language also differ. They may be synthetic and closely linked to structural syllabuses employed within Grammar-translation language teaching methods, and analytical relating to process-oriented syllabuses and as a result being linked to Communicative and Task-based language teaching methods.

However, it should be mentioned that there is a rare chance of meeting a pure syllabus of just one type, as they all tend to form a combination of two or more types and approaches in order to ensure successful ESP teaching and learning.

Originality: *The article analyses present-day approaches towards ESP types and designs mentioned in the recently published works describing criteria and mechanisms behind the processes of development of effective and flexible ESP syllabuses eminently suitable for the current requirements of ESP teaching. The topic of the article is especially vital in regards to the innovative processes and*

reforms in the sphere of Higher education in general, and the processes of internationalisation of the tertiary education in particular. Data presented in the subsequent article will assist in promotion of ESP teaching and learning enhancement because they cover contextual, structural, and organisational features of ESP syllabuses contributing to this.

Conclusions: *To summarise, we should state that proper ESP syllabuses provide transparency and clarify learning objectives for teachers, learners/students and other interested parts. ESP syllabuses need to be designed in close collaboration between learners, teachers and institutional authority, and leave some opportunity for individual interpretation in order not to become overly prescriptive and imposing. Thus, modern types of ESP syllabuses designed for the university level must be organised in accordance to the present-day approaches and meet international, and European in particular, standards.*

Key words: *syllabuses; English for Specific Purposes (ESP); tertiary education level; syllabus design; «hidden» syllabuses; «official» syllabuses; types of syllabuses; analytical and synthetic approaches; multidimensional syllabuses.*

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

УДК 519.87: 379

Охременко Сергій,
аспірант ІІТО НАПН України

ПРАГМАТИЧНА І КОНВЕНЦІЙНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто поняття «професійна компетентність» (ПК) та її складники в законодавстві України та у практиці США та ЕС, які представлені у порівняльних таблицях. Запропоновано конгруентна їм цілісно-прагматична структура ПК. Теоретично обґрунтовано необхідність і достатність її складників. Окреслені умови перетворення визначення структури ПК у прагматичне та конвенційне, яке повинно стати ключовим у інформаційній інфраструктурі ринку праці України.

Ключові слова: *прагматична структура показників професійної компетентності; метакомпетентність.*

Актуальність. Компетентність у ринковій економіці – важливий фактор якості життя особистості та сталого розвитку підприємств та держави. Поняття ПК є ключовим компонентом інформаційної інфраструктури ринку праці, отже і у професійних стандартах та стандартах професійної освіти. Відсутність ефективності цієї інфраструктури та відповідних інструментальних професійних і освітніх стандартів не дає гармонізувати трудові відносини, ефективно використовувати людський капітал. Тому виникає соціально-економічна необхідність у пошуку прагматичного визначення поняття ПК, її структури, критеріїв, показників, індикаторів для ідентифікації та шкал для оцінювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми визначення і формування професійної компетентності присвячені дослідження М. Вачевського, А. Вербицького, Г. Єльнікової, І. Жорової, В. Звоннікова, О. Локшиної, С. Мельника, О. Савченко, В. Северова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Рубцова, П. Трофімова, О. Царькової, О. Шестопалюка, Є. Шульгіна. Визначають компетентність, виходячи з психолого-педагогічного погляду, науковці: В. Байденко, Л. Виготський, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кремень; з загально-психологічного – Дж. Равен, Н. Яковлева. Дефініції ключових

компетентностей майбутніх фахівців розкривається в роботах І. Борець, Л. Короткової, С. Кравець, М. Костюченко, М. Лобур, І. Матійків, В. Черевко, Ю. Читаєвої, І. Щоголева та ін.

На основі цих досліджень компетентність отримала своє визначення у наступних законодавчих та нормативних документах: Закони України «Про вищу освіту» [2], «Про державну службу» [3], «Про освіту» [4], Постанова КМУ. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [8].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Всі дефініції компетентності мають багато спільного та й деякі розбіжності в визначенні її структури, що зменшує можливості для подальшого створення її критеріїв, показників, індикаторів та шкал для оцінювання, тобто системи вимірювання. Глобалізація економіки та прагнення України до інтеграції з країнами та ринками ЄС висуває проблему гармонізації систем вимірювання і стандартів на ринку праці, а отже й визначення професійної компетентності (ПК), її структури критеріїв, показників, індикаторів. Тому виникає суперечність між потребами ринку праці України у використанні та гармонізації з ЄС освітніх і професійних стандартів, які будуються на понятті ПК та відсутності прагматичної і конвенціональної її визначення та структури. Вказане визначає проблему дослідження – пошук та обґрунтування прагматичного визначення ПК, її структури, критеріїв, показників, індикаторів та шляхів її конвенціоналізації, прийняття стейкхолдерами.

Мета – пошук та теоретичне обґрунтування цілісної і прагматичної структури ПК, що відповідає діючим дефініціям в Україні, США і ЄС та яка може стати конвенційною для стейкхолдерів ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети статті пропонуємо: *розглянути визначення поняття ПК та її структури у законодавстві України та у практиці США і ЄС; запропонувати прагматичні визначення ПК і її структури; обґрунтувати прагматичність, необхідність і достатність складників ПК; окреслити умови перетворення визначення і структур ПК у прагматичні та конвенційні.*

В Законах України «Про освіту» визначається що «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4, с 381]; «Про державну службу» – «Професійна компетентність – здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [3, с 44]; «Про вищу освіту» – «Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [2, с. 2005]; в Постанові КМУ. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» – «Компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особисті якості» [8]. Курсивом виокремлені складові компетентності.

Згідно з дослідженнями В.В. Рубцова [7, с. 27–47] в ЄС та США прийнято виділяти три основні підходи до визначення і введення в освіту компетентісного трактування якості результатів навчання. Ці підходи з'явилися незалежно один від одного спочатку в США, потім у Великобританії і в останню чергу у Франції і Німеччині.

Американський підхід використовує термін «поведінковий підхід», тобто з орієнтацію результатів освіти на здатність до їх застосування на практиці у контексті

відповідної праці. Поряд з оцінюванням так званих *контекстних компетенцій*, в США розвивалися підходи, орієнтовані на вимір *ядерних*, ключових компетенцій. В рамках їх поведінкового підходу компетеність включає такі складники: *знання і навички* поряд з *відносинами, поведінкою, звичками, здібностями і особистісними особливостями*.

Для Великобританії характерно прагнення до більшої цілісності і функціональності шляхом інтеграції *знань, розуміння, цінностей і навичок*. В 1998 році було запропоновано інтегративну модель ПК, що включає п'ять груп пов'язаних компетенцій і вимагає п'ять рівнів вимірювань. До складу цих груп увійшли: *когнітивні, функціональні, особистісні, етичні та метакомпетентності*. *Когнітивні* компетенції, що охоплюють знання, отримані при навчанні, або засновані на індивідуальному досвіді і саморозвитку. *Функціональні* компетенції (навички або ноу-хау), включають характеристики, що випускник навчального закладу може зробити і здатний продемонструвати в певній професійній області. *Особистісні* компетенції, іноді звані *поведінковими*, що визначають відносно стійкі характеристики особистості і причинно пов'язані з ефективним і якісним виконанням професійної діяльності. *Етичні* компетенції, призначені для позначення тих сформованих особистісних і професійних цінностей, які пов'язані зі здатністю приймати обґрунтовані рішення. *Метакомпетентності*, що характеризують здатність долати невпевненість, сприймати зауваження керівників і робити правильні висновки з критичних зауважень.

У Франції компетентнісний підхід називають багатовимірним, який поляризується в два відмінних один від одного напрямку: *особистісне*, зосереджене на характеристиці поведінки кожного учня, і *колективне*, яке орієнтоване на побудову моделі компетенцій, необхідних для ефективної організації роботи колективів і у колективі. Тому при класифікації компетенцій основні кластери (*когнітивні* та *функціональні*) займають деяке проміжне положення між цими полюсами (особистісне та соціальне або колективне) зі зміщенням в ту чи іншу сторону.

Німецька система освіти прийняла інший підхід, який був орієнтований на так звані *компетенції дії*. Стандартна типологія компетенцій орієнтована на сферу майбутньої професійної діяльності. Вона включає *предметні, особистісні та соціальні* компетенції. Відповідно до прийнятої типології в німецькій системі освіти, предметні компетенції пізнавального і функціонального характеру описують *здатності* учня виконувати завдання і вирішувати практичні проблеми на основі *предметних* знань і навичок. *Загальні когнітивні* компетенції розглядаються як передумови для розвитку предметних компетенцій. До числа найважливіших особистісних компетенцій, що включають серед інших *когнітивні* і *соціальні*, відносять *здатності* учнів до пошуку, аналізу та оцінки можливих шляхів саморозвитку, самостійного формування вимог і обмежень в особистому, виробничому та суспільному житті, розвитку навичок вибору і реалізації життєвих планів. Крім перерахованих основних кластерів компетенцій, іноді звертаються до уявлення про *самокомпетентність*, яка визначається як здатність особистості до відстоювання позитивного «я-образу» і розвитку моральності, взаємодії з іншими членами суспільства раціональним і чесним способом, що включає розвиток почуття соціальної відповідальності та солідарності [7, с 29-31].

Узагальнюючи досвід зарубіжних країн на шляху розвитку компетентнісного підходу, можна стверджувати, що одномірні моделі, розраховані на побудову єдиної шкали при оцінюванні якості результатів освіти, значно поступаються багатовимірним оцінним структурам. Поява функціональних і когнітивних компетенцій розширило початковий поведінковий підхід, що склався в США. З роками він знайшов більш цілісну структуру, найбільш характерну для Франції і Німеччини, де знання, вміння та навички разом з поведінковими і мотиваційними аспектами увійшли як складові елементи загальної кластерної структури компетенцій.

Згідно аналізу поширених моделей ПК можна стверджувати, що вони включають в себе кластери *когнітивних* і *функціональних* компетенцій, *особистісні* компетенції розпадаються на *соціальні* та *метакомпетенції*. Метакомпетенції служать базисом для придбання інших компетенцій. Тобто три кластера, що включають *когнітивні*, *функціональні* та *соціальні* компетенції, є універсальними для всіх підходів.

Для упровадження структури складників ПК та їх практичного застосування необхідні саме *конвенційні показники*, прийняті як ринком праці, так і системою професійної освіти. Для прагматичного застосування поняття ПК, пропонується знайти узгодженну структуру її вимірюваних показників. Ці показники повинні мати такі властивості: несуперечливість визначенням у законодавстві України та практиці ЄС і США; однозначність розуміння всіма учасниками ринку праці; інструментальність з наявністю надійних, валідних інструментів їх оцінювання.

На основі узагальнення результатів дослідження пропонується визначення ПК як інтегрального утворення, що визначає здатність та готовність продуктивно і ефективно, відповідально, автономно й у команді виконувати професійні завдання у типових та мінливих умовах виробництва та ринку, що забезпечується професійними знаннями, уміннями та навичками, інтелектуальними, комунікативними та фізичними здібностями, професійно важливими й особистісними якостями, етичними цінностями та метакомпетентністю.

Таким чином, запропонована структура ПК, має такі компоненти: *знання*; *уміння* та *навички*; *здібності* (фізичні, інтелектуальні та комунікативні); професійно важливі *якості* та *особливості*; *цінності* (цілі та засоби) *спрямованості* (на себе, на справу, на загал) та *метакомпетентність* (метазнання, метавміння, метаздібності). Показники та індикатори цих компонент можливо фіксувати та вимірювати їх прогрес на основі можливостей онлайн технологій [5].

Інтелектуальні здібності – це здібності до навчання, вирішення завдань та генерації нових ідей. *Комунікативні здібності* – це здібності до ефективної взаємодії, обміну інформацією, розуміння іншої особи, роботи в команді, управління. *Професійно важливі якості* (ПВЯ) – відповідальність, самостійність, чуйність, ініціативність, акуратність [1]. Професійно важливі особливості (ПВО) – темперамент, риси характеру та звички.

Метакомпетентність як компонент ПК входить до англійського функціонального і до французького багатовимірно-цілісного підходів та запропонованого нами прагматично-цілісного. З нашої точки зору мета компетентність – це відображення та забезпечення здатності до розвитку професійної компетентності. Тому вона складається з наступних компонентів: професійні метазнання, метавміння, метаздібності [5].

Метазнання – це знання *про* та *для* знання, що включають знання: його структури за змістом, видом використання та походження; технологій учіння, пошуку, освоєння і використання знання.

Метавміння – це вміння самонавчання і розвитку; вирішення винахідницьких задач; приймання управлінських рішень; оперування інформацією (її пошук, систематизація, зберігання та актуалізація); управління часом та групою (планування, організація, мотивація та контроль); здійснення діяльності при роботі у команді [5].

Метаздібності поділяються на метокогнітивні та метокомунікативні. Метокогнітивні здібності за М.О. Холодною [8 с. 127-134] мають наступний склад: мимовільний контроль, довільний контроль, метакогнітивного обізнаність, відкрита пізнавальна позиція. Метакомунікативні здібності, на нашу думку, мають наступний склад: управління конфліктами, стосунками, мотивами, емоціями (емоційний інтелект – EI).

Кластери складників ПК: знання, уміння та навичок, здібностей фізичних, інтелектуальних та комунікативних, професійно важливих якостей та особливостей,

етичних цінностей та метакомпетентності, є необхідними та достатніми для характеристики ПК, як здатності потенційної ефективної діяльності у відповідних соціально-економічних та ринкових умовах. Зрозуміло що для ефективного виконання виробничих завдань необхідні відповідні уміння та навички для вибору та застосування адекватних технологій, інструментів та ресурсів. Ці уміння базуються на відповідних процедурних та декларативних знаннях. Але для конкурентоспроможності на ринку, як особи, так і підприємства, потрібно вирішення нових задач, генерації нових ідей та освоєння нової діяльності. Для цього необхідні не стільки старі знання та уміння, скільки інтелектуальні здібності. Сучасне виробництво та кожна діяльність на ринку не можливі без ефективного розподілу праці. А це дає переваги вузької спеціалізація, які ефективні тільки у командній взаємодії, для якої необхідні відповідні комунікативні здібності: адекватні сприйняття та передача інформації та управління мотивами та емоціями (емоційний інтелект), співпраця у команді, управління та наставництво. Для ефективною взаємодії з співробітниками, партнерами та замовниками, для знаження витрат на контроль діяльності виробника товарів і послуг необхідні відповідні його професійно важливі якості (ПВЯ) такі, як відповідальність, самостійність, чуйність, акуратність та ініціативність. А для максимальної ефективності дій виробника у певних умовах необхідні гармонійний для нього вибор сфер та видів діяльності, тобто необхідне врахування його особливостей – ПВО: темпераменту, звичек, характеру та ін. ПВЯ, професійні поведінка та розвиток будуть стійкими якщо вони спираються на відповідні етичні цінності-цілі, цінності-засоби та спрямованості. Всі ці складові ПК є динамічними тому потребують безперервного їх врахування та розвитку, для якого необхідна відповідна метакомпетентність.

Отже обґрунтовано економічна необхідність всіх складників ПК. Їх достатність ґрунтується на психологічно оптимальній їхньої кількості (7+2), на можливості віднесення інших показників ПК до одного з наведеного їх кластеру, на її еквівалентності поширеним психологічним структурам особистості. Таким чином, обґрунтовано необхідність і достатність запропонованих кластерів складників ПК.

Таблиця № 1

Аналіз зарубіжних підходів і структур ПК

| США | Англія | Німеччина | Франція | Україна |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Поведінковий підхід | Функціональний підхід | Діяльнісний підхід | Багатовимірного-цілісний підхід | Прагматично-цілісний підхід |
| Поведінкові | Етичні | Соціальні | Соціальні | Етичні |
| цінності, риси, я-концепція | мотиви, цінності | самокомпетенції | колективні | цінності, спрямованості |
| Знання | Когнітивні | Когнітивні | Когнітивні | Знання |
| | пізнавальні | пізнавальні | знанцеві | явні, наявні |
| Навички | Функціональні | Предметні | Функціональні | Уміння і навички |
| Здібності | | здібності дій | | Здібності |
| | | | | когнітивні, фізичні, комунікативні |
| Особистісні | Особистісні | Особистісні | Особистісні | Особистісні |
| | | | | ПВЯ, ПВО |
| | Метакомпетенції | Загальні когнітивні | | Метакомпетенції |

Така структура ПК є цілісною (холістичною), аналогічно її цілісним структурам у ЕС, та тому, що всебічно характеризує всі чинники здатності до професійної діяльності. Вона ще має стати прагматичною тому, що є зрозумілою для всіх учасників ринку праці і потенційно має інструменти вимірювання і індикатори для їх оцінювання, тобто для її практичного використання [5]. Створена структура класторів ПК подібна їх структурам, які використовують в США і ЕС. Це підтверджує наочний порівняльний аналіз зарубіжних підходів до структури кластерів складників ПК, та запропанований в ній наш варіант з позначною «Україна*» (табл. №1)

Таким чином, інтеграція класторів ПК створює цілісний (холістичний) підхід до її визначення і структури. А конгруентність прийнятим в науці дефініціям та в практиці визначенням створює можливість для їхнього прийняття і застосування відповідними ринками праці, тобто зробити їх конвенційними (загальноновизнаними). Проте для цього необхідне прийняття їх відповідними стейкхолдерами, а для цього необхідна інструментальність всіх складників ПК. Тобто необхідна їхня зручна вимірюваність, їхні відповідні критерії і показники, зручні, валідні та надійні процедури оцінювання та вимірювання, індикатори та індекси. Отже тільки після їх створення та узгодження із стейкхолдерами ринку праці ця прагматична і цілісна структура показників ПК стане конвенційною.

Висновки. На основі аналізу дефініцій поняття ПК та структури її складників у законодавстві України та в практиці США та ЕС, з урахуванням інформаційних умов вітчизняного ринку праці, нами: 1) запропоновано еквівалентна їм *прагматично-цілісна структура* ПК; 2) теоретично обґрунтовано *цілісність* та *прагматичність*, економічна *необхідність* і *достатність* складових ПК; 3) окреслено умови перетворення складових ПК у *прагматичні* та *конвенційні*.

ПК – інтегральне утворення, що визначає здатність та готовність продуктивно і ефективно, відповідально, автономно й у команді виконувати професійні завдання у типових та мінливих умовах виробництва та ринку.

Запропоновано наступні компоненти ПК: професійні *знання*; *уміння* та *навички*; *здібності* (інтелектуальні та комунікативні); професійно важливі якості та *особливості*; *цінності* (цілі та засоби) *спрямованості* (на себе, на справу, на загал) та *метакомпетентність* (метазнання, метавміння, метаздібності).

Умови перетворення складників структури ПК у прагматичні та конвенційні для інформаційної інфраструктури ринку праці: створення та узгодження зі стейкхолдерами ринку праці системи вимірювання та оцінювання ПК, відповідних критеріїв і показників, зручних, валідних та надійних процедур, індикаторів та індексів. Інформаційній інфраструктурі ринку праці потрібні прагматична та конвенційна структура ПК для розробки та втілення професійних та освітніх стандартів для інтеграції і ефективності ринків праці України та ЕС.

Подальшого дослідження потребують: складові ПК; відповідні критерії і показники, індикатори та індекси, зручні, валідні та надійні процедури їх фіксації та вимірювання, шляхи та процедури їх узгодження та розвитку з відповідними професійними об'єднаннями та стейкхолдерами. Умови створення професійних стандартів та інфраструктури ринку праці.

Список використаної літератури

1. Барташев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. Практическая психология. СПб.: Питер, 2007 192с .
2. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014. № 1556-VII. Дата оновлення: 01.01.2018. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення 03.01.18).
3. Про державну службу. Закон України від 10.12.2015. № 889-19. Дата оновлення: 20.01.2018. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/889-19> (дата звернення 03.01.18).
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. № 2145-VII. Дата оновлення: 05.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 03.01.18).

5. Охременко С. В. Возможности формирования та розвитку професійної компетентності на основі адаптивної онлайн технології і систем CRM і ERP. Електронний фаховий журнал Теорія і практика професійної освіти. К, 2017. Випуск 12 (1). URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Okhremenko_12.pdf (дата звернення 03.01.18).
6. Постанова КМУ.23.11. 2011р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» Дата оновлення: 01.01.2018. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення 03.01.18).
7. Рубцов В. В., Забродин Ю. М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда. *Вестник практической психологии и образования*. №3. 2012. С 21–39.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования СПб: Питер, 2001. 272 с.

References

1. Bartashev, A.V. (2007). Diagnostics of professionally important qualities (Practical psychology) St. Petersburg: Peter (in Russ.).
2. *About higher education*. Law of Ukraine dated 01.07.2014. № 1556-VII. (2014). Retrieved 03/01/18, from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.)
3. *About Civil Service*. Law of Ukraine dated of 10.12.2015. № 889-19. (Retrieved 03/01/18, from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/889-19> (in Ukr.)
4. *About Education*. Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145-VII. Retrieved 03/01/18, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukr.).
5. Okhremenko, S. V. (2017). Possibilities of formation and development of professional competence on the basis of adaptive online technology and CRM and ERP. Electronic Professional Journal. *Theory and Practice of Professional Education*, 12(1). Retrieved 03/01/18, from http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Okhremenko_12.pdf (inUkr.)
6. Resolution CMU.23.11. 2011 No. 1341 "On Approval of the National Qualifications Framework" Retrieved 03/01/18, from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (in Ukr.)
7. Rubtsov, V. V., Zabrodin, Yu. M. (2012). Competence approach as a conceptual basis for linking vocational education and professional work. *Bulletin of Practical Psychology and Education*, №3, 21–39 (in Russ.)
8. Holodnaya, M. A. (2001). Psychology of the intellect: paradoxes of the study of St. Petersburg: Peter (in Russ.)

Okhremenko Sergey

Postgraduate student of Ipto NAPN of Ukraine

PRAGMATIC AND CONVENTIONAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Introduction. *The article deals with the concept of professional competence (PC) and its components in the Ukrainian legislation and in the practice of the USA and the EU. A congruent holistic-pragmatic structure of the PC is proposed. The necessity and adequacy of its components are theoretically substantiated. The conditions of transformation of the definition of the structure of the PC into the conventional one, which should become the key in the information infrastructure of the Ukrainian labor market, are outlined.*

Purpose – *to search and substantiate theoretically holistic and pragmatic structure of the PC, which is in line with current definitions in Ukraine, the USA and the EU and which can become a convention for market stabilizers.*

Methods. *Theoretical methods of scientific research: systematic and comparative analysis of existing definitions of PC structures in Ukraine, the USA and the EU and the synthesis of a new holistic-pragmatic structure. Causal analysis of economic necessity and adequacy of its components.*

Results. *A comparative analysis of the structures of PC components, which are in the legislation of Ukraine and in the practice of the USA and the EU. Holistic-pragmatic structure of the PC having the following components: professional knowledge; skills and abilities; abilities; professionally important qualities and features; values, orientation and meta-competence (meta-knowledge, metacognition, metaspecificity). Conditions of its realization in the practice of the Ukrainian labor market.*

Originality. *A new holistic-pragmatic structure of the components of the PC is proposed. The structure of professional meta-competence is determined. The integrity and pragmatism, economic necessity and adequacy of the proposed components of the PC are theoretically substantiated. The conditions of transforming the structure of the PC into a conventional one are outlined.*

Conclusion: *The information infrastructure of the labor market requires the pragmatic and conventional structure of the PC for the development and implementation of professional and*

educational standards, for the integration and efficiency of the markets in the work of Ukraine and the EU. Based on the analysis of PC structures in the Ukrainian legislation and in the practice of the USA and the EU, a holistic and pragmatic structure of the PC is proposed. The economic necessity and adequacy of its components will make them pragmatic, and the consistency with the stakeholders of the labor market of their measurement and evaluation systems will make them conventionally.

Key words: pragmatic structure of indicators of professional competence; meta-competence.

*Одержано редакцією 12.01.2018 р.
Прийнято до публікації 19.01.2018 р.*

УДК 364-78:616-084(045)

Пакушина Людмила,

к. п. н, старший викладач кафедри
соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

СХИЛЬНІСТЬ ДО АЛКОГОЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА РАННЯ ПРОФІЛАКТИКА АЛКОГОЛІЗМУ

Стаття присвячена розгляду проблеми схильності особистості до алкогольної залежності й окресленню складових ранньої соціально-педагогічної профілактичної програми щодо її запобігання у дітей молодшого шкільного віку. Визначено, що схильність особистості до алкогольної залежності є вродженим або набутим особистісним новоутворенням, що формується через вплив на людину як фізичних, так і психологічних травмуючих факторів, які призводять до погіршення процесів функціонування її нервово-психічної сфери. Відповідно, з перших днів перебування дитини у навчальному закладі має проводитися профілактична робота, спрямована на гармонізацію міжособистісних стосунків дорослих і дітей та визнання тверезості нормою життя кожного українського громадянина.

***Ключові слова:** схильність; залежність; алкогольна залежність; алкогольна адикція; алкоголізм; біологічна схильність до алкоголізму; генетична схильність до алкоголізму*

Постановка проблеми. Згідно даних ВООЗ [1] Україна входить у першу десятку за рівнем вживання алкоголю. Цей факт змушує зараховувати проблему алкогольної залежності або алкоголізму населення до найбільш актуальних проблем сьогодення нашої держави.

На думку І. Лисюк алкоголізм – це тяжка хронічна хвороба, що розвивається за рахунок регулярного й тривалого вживання алкоголю та характеризується особливим станом організму: нестримним потягом до алкоголю й деградацією особистості [2, с. 26]. Ця хвороба є невиліковною, а тому для обмеження її поширення серед населення медики, педагоги, психологи та соціальні працівники намагаються виявити причини, фактори та умови алкоголізації неповнолітніх і залежно від цього побудувати власну систему профілактики алкоголізму неповнолітніх. Часто у професійній документації цих фахівців (планах роботи, звітах тощо) зустрічається термін «схильність до алкоголізму». Проте, ні наукові джерела, ні законодавчі документи не подають розкриття його сутності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями алкоголізму та алкогольної адиктивної поведінки присвятили свої дослідження ряд сучасних вітчизняних дослідників (медиків, психологів, педагогів, філософів) серед яких В. Болотова, Н. Бончук, Н. Бурмака, В. Водник, Н. Зобенько, А. Єщенко, Т. Котенко,

І. Лисюк, І. Лобанов, Н. Ляшенко, Н. Максимова, В. Медведєв, О. Христюк, О. Шевченко та інші. Проте термін «схильність до алкогольної залежності» досі не має узагальненого визначення.

Мета статті – визначення терміну «схильність до алкогольної залежності», який на нашу думку є основою для побудови ранніх профілактичних заходів серед дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Великий психологічний словник Б. Мещерякова і В. Зінченко [3, с. 461] визначає «схильність до чого-небудь, як (англ. susceptibility) наявність умов для виникнення чогось, підвладність чому-небудь. Приклади: схильність до: повноти, захворювання (шизофренії), ілюзій, паніки, надцінних ідей (у психопатів)». Новий словник російської мови Т. Єфремової [4] дає наступне обґрунтування поняття: «схильність – жіночий рід 1) а) потяг, прагнення до якої-небудь діяльності, заняття, а також обдарованість; б) нахил, схильність до чого-небудь; 2) Інтерес, пристрасть, любов до чого-небудь». Згідно зі словником із практичної психології С. Головатіна термін «схильність» визначається як: «вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. Її основа – глибока стійка потреба індивіда в будь-якій діяльності» [6, с. 477]. Про невтримний і невгамовний потяг до певної активності залежної особистості, що призводить до її здійснення у таких межах, які мають руйнівний характер, зауважує також дослідник В. Лютий [5, с. 159].

Тобто, можна сказати, що схильність до алкогольної залежності – це потяг, інтерес, глибока стійка потреба до споживання алкогольних виробів. Проте, наявність таких ознак може також свідчити про наявність хвороби, а тому варто розглянути роботи науковців, присвячені вивченню виключно проблемі схильності до алкоголізму або до алкогольних адикцій.

У науковій літературі часто згадуються такі терміни як «алкогольна спадковість», «спадкова схильність до алкоголізму» або «біологічна чи генетична схильність до алкоголізму». Так, дослідниця Н. Максимова зазначає, що однією із найбільш прихованих, а тому й підступних форм алкогольної спадковості є біологічна схильність до алкоголізму, яка проявляється у високому рівні толерантності (відсутності опору) до алкоголю, аж до відсутності захисної реакції на передозування. Саме тому люди із біологічною схильністю до алкоголізму п'яніють значно менше і можуть вживати набагато більше алкоголю, ніж люди без біологічної схильності, але при цьому їх ймовірність стати алкоголіками є у чотири рази вищою ніж у осіб із нормальною спадковістю [7, с. 46-47]. Науковець А. Єщенко зазначає, що біологічна схильність, на підставі якої може розвинути хвороблива залежність, успадковується. У 60% осіб, залежних від психоактивних речовин, включаючи алкоголь, виявлені випадки залежності серед найближчих родичів. Доведено існування «гена алкоголізму» – DRD2 (рецептор D2 дофаміну), при цьому кожний додатковий алель A1 обумовлює більш ранній початок алкоголізму [8]. Російські дослідники визначають, що з біологічної точки зору вроджена схильність до алкоголізму – це комплекс генетично обумовлених особливостей нейрохімічних систем мозку, завдяки яким при зловживанні алкоголем стан алкогольної залежності розвивається надзвичайно швидко й злякисно. Клінічними проявами вродженої схильності вважають ранній початок й тяжкий перебіг захворювання у поєднанні із високою прогрідієнтністю (швидкістю формування). Основними клінічними маркерами біологічної схильності до залежності від психоактивних речовин є: наявність двох чи більше кровних родичів, які страждають від алкоголізму чи наркоманії; раннє паління та зловживання алкоголем; синдром мінімальної мозкової дисфункції у дитинстві; емоційна нестабільність, підвищена збудливість, схильність до депресій;

важкий пубертат із переважанням рис психічного інфантилізму; дефіцит уваги; почуття незадоволеності, постійний пошук новизни [9, с. 53-54, 83].

Тобто, доведено, що схильність до алкогольної залежності має біологічне підґрунтя й успадковується від батьків. Важливими проявами біологічної схильності є ранній початок алкоголізації й певні поведінкові реакції, які, можливо, є результатом мікро-травматичних факторів, що вплинули на дитину у ранньому віці й погіршили процеси функціонування її нервово-психічної сфери.

Згідно досліджень Н. Бончук, українські діти вперше вживають алкоголь у середньому з 14 років [10]. Російський дослідник О. Єгоров, підкреслює, що половина дітей до 10 років і 90% до 15 років вперше вживали алкоголь під впливом найближчих родичів, друзів та знайомих [11, с. 7]. Це дійсно свідчить про початок ранньої алкоголізації сучасних дітей, який відбувається переважно завдяки найближчому оточенню. Філософ В. Воднік підкреслює, що більша частина сучасного українського суспільства свідомо ігнорує тверезість, як обов'язкову норму життя. При цьому основними причинами такого становища є перетворення вживання алкогольних напоїв на обов'язковий елемент будь-якого свята чи навіть способу життя; поширення деформованих алкогольних настанов і традицій [12]. Проте, можна припустити, що така ситуація спостерігається не у всіх українських родинах. Напевно, існують ще сім'ї, в яких батьки самі не вживають забагато алкоголю й дітям цього робити не дозволяють. Відповідно, знайомство із алкоголем дітей із таких сімей починається дещо пізніше й алкогольні інтереси також проявляються пізніше. Наприклад, при зниженні рівня батьківського контролю над молододу людиною, яка закінчила школу й переїхала до іншого населеного пункту розташованого далеко від батьків. Або при зникненні у молододу людини провідного стимулу тверезості і раптовій появі певних життєвих труднощів (наприклад, припинення займання спортом через травму).

Таким чином, зловживання алкоголем з раннього віку не може бути тим важливим показником схильності до алкогольної залежності, оскільки початок алкоголізації безпосередньо залежить від поведінки й виховання батьків, а також певних життєвих ситуацій і впливу друзів. Цю думку підтверджує дослідниця О. Христук, яка зауважує, що схильність до алкоголю найчастіше виникає на фоні відхилень у психічному розвитку дитини (психопатії, акцентуації характеру, мінімальна дисфункція мозку) або в разі наявності негативної соціальної ситуації розвитку, помилок батьків у вихованні дітей, особливо небезпечним є наявність алкогольного оточення, а також спадкових передумов алкоголізму. Отже, особистісна схильність до адиктивної поведінки формується поступово, в процесі онтогенезу [13].

Це дає підстави для припущення, що схильність до алкоголізму може бути наявною також і у осіб без генетичних алкогольних обтяжень. Таку схильність можна назвати набутою. І її можуть обумовлювати, як негативні соціальні обставини та недоліки виховання, тобто як психологічні, так і фізичні травми, що призводять до погіршення функціонування нервово-психічної сфери особистості. Тому, саме наявність певних травматичних факторів, що погіршують процеси функціонування нервово-психічної сфери особистості є важливим критерієм схильності до алкогольної залежності. Але до якої категорії їх віднести; медичні, психологічні чи біологічні? Роз'яснення щодо цього питання знаходимо у роботі В. Водніка. Розглядаючи причини та умови алкоголізації українського суспільства, дослідник зазначає, що вони є загальними та індивідуальними. Автор підкреслює, що загальні причини й умови самі по собі не можуть призвести до виникнення та розвитку хворобливої пристрасті до алкоголю у кожної окремо взятої особи. Їх вплив виявляється тільки у взаємозв'язку з конкретними життєвими ситуаціями, особистісними якостями та властивостями особистості (як набутими, так і спадковими), а також умовами її життєдіяльності. Серед

індивідуальних причин та умов пияцтва науковець називає: 1) генетичні (спадкові) причини пов'язані передусім з генетичною схильністю до алкоголізму, а також генетичною схильністю до деяких психічних і соматичних захворювань, які суттєво полегшують процес втягнення особи у пияцтво чи прискорюють розвиток у неї алкогольної залежності; 2) біологічні причини пов'язані передусім з біологічною схильністю до алкоголізму в сім'ї, з перенесенням особою в ранньому дитинстві важких соматичних захворювань і нейроінфекцій, розумовим відставанням, зі зниженням реактивності, з індивідуальною схильністю організму до звикання до алкоголю та з іншими біологічними факторами; 3) психологічні причини пов'язані передусім з рисами характеру особи (невпевненість у власних силах, хворобливе самолюбство, низький опір стресам тощо); з нездоровим психологічним кліматом у сім'ї (вживання алкоголю батьками, сімейно-побутове насильство, фінансові негаразди, важкі побутові умови тощо); з ускладненням міжособистісних відносин; з особливою дією алкоголю на психіку людини тощо [12].

Таким чином, усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що індивідуальна схильність до алкоголізму, напевно, має ряд складових, серед яких: по-перше, генетична – обумовлена наявністю алкогольних генів та генів пов'язаних із певними спадковими захворюваннями, що полегшують процес втягнення особи у пияцтво чи прискорюють розвиток у неї алкогольної залежності. Для її визначення необхідні спеціальні медико-генетичні дослідження. По-друге, біологічна складова – характеризується наявністю двох чи більше кровних родичів, які страждають від алкоголізму чи наркоманії, перенесенням особою важких соматичних захворювань і нейроінфекцій, черепно-мозкових травм, наявністю розумового відставання. Визначення цієї складової також потребує відповідних медико-генетичних заключень, а тому її доцільно приєднати до генетичної складової під загальною характерною назвою медико-біологічна. Для окреслення наступних складових розглянемо думки щодо цієї проблеми психологів.

Важливою для нашого дослідження є дефініція запропонована Н. Максимовою. Автор визначає термін «схильність до адиктивної поведінки» як особистісне новоутворення, що детермінує готовність до вживання психотропних речовин [7, с. 161] і виділяє наступні компоненти особистісної схильності до адиктивної поведінки: 1) відсутність мотивації досягнення, аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності; 2) несформованість функції прогнозу поведінки; 3) низький рівень самоусвідомлення, відсутність навичок рефлексії; 4) екстернальний локус контролю; 5) низький рівень самоповаги, аж до неприйняття образу «Я», який, однак, може маскуватися захисною поведінкою, що демонструє завищену самооцінку; 6) самозахисний тип реакції на фрустрацію, що виявляється у відмові від діяльності при зіткненні із найменшими труднощами; 7) суперечливість самооцінки та рівня домагань, що виявляється в алогічності та непослідовності діяльності, пов'язаної з подоланням перешкод; 8) тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації.

Отже, Н. Максимова підкреслює наявність у схильної до алкогольної залежності особистості певних особистісних проблем психологічного характеру. Цю думку, підсилюють погляди російського адиктолога В. Менделевича. Він зауважує, що для оцінки та включення людини до групи залежних виділяють перераховані нижче ознаки, п'яти з яких достатньо для діагностики клінічної залежності: 1) неможливість прийняття рішень без порад інших людей; 2) готовність дозволити іншим прийняти важливі для нього рішення; 3) готовність погодитися з іншими зі страху бути відторгненими, навіть при усвідомленні, що вони не правильні; 4) труднощі при започаткуванні будь-якої самостійної справи; 5) готовність добровільно йти на виконання неприємних робіт із метою набуття підтримки та любові оточуючих;

б) погана переносимість самотності – готовність прикласти значні зусилля, щоб її уникнути; 7) відчуття спустошення або безпорадності, коли розривається близьке спілкування; 8) охоплення страхом бути зацькованим; 9) висока чуттєвість до найменшої критики чи недовіри з боку інших [14].

Напевно передумовами формування таких особистісних проблем є певні психотравмуючі фактори пов'язані із вихованням у родині та перебуванням у відповідних соціальних закладах (школа, інститут, місце роботи). І цю думку також підтримують дослідники. Так, Б. Ткач, вивчаючи соціальні ситуації розвитку молоді, довів, що передумовами вживання психоактивних речовин є неповна сім'я, вживання психоактивних речовин членами сім'ї, сімейні конфлікти та недостатність близьких взаємин між батьками й дітьми, негативний стиль сімейного виховання, погана успішність у навчанні [15, с. 77]. Науковець Н. Бурмака, вивчаючи психологічні чинники формування алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва, зазначає, що інфантильні травми в ранніх спогадах спостерігаються у 62% обстежених підлітків із алкогольною адиктивною поведінкою. Найбільш важливими психотравмами дитинства у таких підлітків дослідниця називає: 1) травма відкидання і, у зв'язку із цим, почуття самотності; 2) травма, що пов'язана з тим, що батьки не забезпечують наявності відчуття безпеки у своїй дитині; 3) травма позбавлення самостійності (перевага процесів «злиття» над процесами сепарації і, у зв'язку з цим невпевненість у собі та пасивність). Дитячо-батьківські відносини таких підлітків у дошкільному дитинстві характеризуються: 1) роз'єднаністю; 2) пасивністю; 3) ворожістю; 4) залежністю; 5) відкиданням; 6) поганим ставленням до дитини [16].

Отже, другу складову індивідуальної схильності до алкогольної залежності можна назвати психо-соціальною, оскільки її характеризує наявність соціально-несприятливої життєвої ситуації, що призводить до виникнення особистісних психотравм із подальшим формуванням певного особистісного новоутворення, що детермінує готовність особистості до вживання психотропних речовин.

Відповідно, у цілому схильність до алкогольної залежності можна визначити, як вроджене (наявність медико-біологічної складової), або набуте та поступово сформоване у процесі онтогенезу, особистісне новоутворення (наявність психо-соціальної складової), що характеризується підвищеним інтересом особистості до алкогольних виробів, який швидко змінюється глибокою стійкою потребою до надмірного вживання таких виробів зі швидким формуванням фізичної залежності та злякисним її протіканням.

Зважаючи на усе вищезазначене, можемо констатувати, що профілактику схильності дітей до алкогольної залежності у школі варто розпочинати якомога раніше. Краще робити це із перших днів перебування дітей у школі, тобто ще із молодших класів. І в її основі має бути комплексна медико-психолого-педагогічна профілактична робота із батьками учнів. Для реалізації її у навчально-виховному середовищі потрібна ретельна підготовка та об'єднання зусиль класних керівників, шкільного медичного працівника та соціального педагога чи/та психолога навчального закладу. Для її організації можна використовувати як у групову, так й індивідуальну форму роботи, у вигляді інформаційно-просвітницьких бесід або, краще, тренінгових занять, спрямованих на гармонізацію стосунків у родині й розгляд проблеми тверезості, як норми життя кожного громадянина самодостатньої української держави.

Інформаційний блок стосовно проблеми гармонізації стосунків у родині має бути представлено до уваги батьків психологом та/чи соціальним педагогом. За виявлення певних проблем зі здоров'ям дітей відповідну індивідуальну роботу краще провести медичному працівнику. Взагалі це мають бути добірки актуальної інформації щодо виховання дітей молодшого шкільного віку із урахуванням можливих чи наявних

проблем їх розвитку та адаптації до шкільного навчально-виховного середовища, а також до нового дитячого колективу представлені у цікавій формі. Важливо також у цьому блоці розглянути й питання порушеної чи девіантної поведінки дітей, профілактики агресивності дітей й формування їх терпимого ставлення до інших, а також проблему стосунків дітей і батьків з метою зменшення дитячих психотравм, викликаних непростими соціально-економічними проблемами сучасних батьків.

Наступний інформаційно-просвітницький блок має привернути увагу батьків щодо питання тверезості, як норми життя українського суспільства. Напевно, розпочати його варто зі з'ясування питання ставлення батьків до процесу організації свят як у домашніх умовах, так і у шкільному середовищі. Адже шкільні свята – це невід'ємна складова навчально-виховного процесу, що доповнює й урізноманітнює його, додає йому особливості й неповторності. Зрозуміло, що основними атрибутами шкільного свята мають бути: святковий одяг, прикраси для приміщення де проходить свято, складові розважальної програми, що сформують у учасників свята гарний настрій та відчуття радості й веселощів. Проте, домашні свята також мають бути наповнені рядом розважальних заходів, які будуть певним чином відволікати від святкових столів із алкогольними напоями для батьків. При цьому батькам у досить зрозумілій, по-можливості м'якій, але водночас категоричній формі варто нагадати, що діти не повинні бути свідками їх брутальної поведінки та зловживання ними алкогольних напоїв. Далі такі інформаційно-просвітницькі блоки можна продовжити блоками присвяченими питанням профілактики інших залежностей серед дітей, але не менш актуальних на сьогоднішній день. Наприклад, питання тютюнопаління, комп'ютерних ігор і т. ін. Також важливим, на наш погляд, має бути блок питань стосовно організації здорового способу життя дітей, як у школі, так і у домашніх умовах. Адже батьки й учителя у цих питаннях мають бути одностайними. Саме за таких умов їх діти зможуть добре рости й розвиватися, й радувати своїми успіхами близьких людей та учителів. Невід'ємною складовою ранньої профілактики алкоголізму у школі має бути також робота із педагогічним колективом школи як стосовно алкоголізму, так і стосовно налагодження міжособистісних стосунків дорослих і дітей. У цілому, такі заходи сприятимуть удосконаленню освітньо-виховної роботи із учнями школи і допоможуть запобігти появі можливих психотравмуючих факторів у навчально-виховному середовищі школи.

Нарешті, третьою важливою складовою профілактичної роботи має стати спеціально організована психолого-педагогічна допомога дитині в її особистісному зростанні, спрямована на подолання наявних у дітей внутрішніх психологічних проблем та труднощів шкільної адаптації.

Висновки. Таким чином, чітке визначення поняття «схильність до алкогольної залежності особистості» стало основою для окреслення цілої програми інформаційно-просвітницьких заходів, які, на наш погляд, мають сприяти зменшенню психотравмуючих факторів у житті сучасних школярів молодшого шкільного віку й відповідно попереджати процес розвитку схильності особистості до алкогольної залежності. Така профілактична програма, на наш погляд, має включати як мінімум три основні напрями роботи: робота із батьками, педколективом школи і безпосередньо з дітьми.

Список використаної літератури

1. Україна стала шостою в світі за рівнем вживання алкоголю – ВООЗ. *Українська правда. Життя*: електрон. вид. 13 травня 2014. URL: <https://life.pravda.com.ua/health/2014/05/13/168395/> (дата звернення: 15.01.2018).
2. Лисюк І. В. Алкоголізм у підлітків як важлива медико-соціальна проблема. *Медсестринство*. 2016. №3. С. 26

3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психоло-гический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000. 311 с.
5. Лютий В. П. Нехімічні адикції як предмет соціальної роботи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. №11(270), Ч.ІІ. С. 158-165.
6. Головатин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск, 1998. 624 с.
7. Максимова Н. Ю. Безпека життєдіяльності: Соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2006. 328 с.
8. Єщенко А. В. Алкоголь у підлітковому віці — медична й соціальна проблема. «Медико-соціальні проблеми семьи»: електронний журнал. 1 (том 18). 2013 URL: <http://www.mif-ua.com/archive/article/35623> (дата звернення: 15.01.2018).
9. Наркология: национальное руководство / под ред. Н.Н. Иванца, И. П. Анохиной, М. В. Винниковой. Москва: ГЭОТАР – Медиа, 2008. 720 с.
10. Бончук Н.В. Схильність до адиктивної поведінки у підлітків залежно від особливостей системи ціннісних орієнтацій. *Молодий вчений*. № 7(34), 2016 р., С. 62 – 68 URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/7/86.pdf> (дата звернення: 15.01.2018).
11. Егоров А. Ю. Возрастная наркология. Санкт Петербург: Дидактика Плюс, Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 272 с.
12. Воднік В. Д. Проблеми профілактики алкоголізму в умовах побудови громадянського суспільства в Україні. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Соціологія. № 3 (22), 2014. С. 239 – 255 URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/8370/1/Vodnik_239.pdf (дата звернення: 15.01.2018).
13. Христюк О. Л. Проблема алкогольної адикції у сучасній вітчизняній психології. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2(2). 2012. С. 104 – 112. URL: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12holsvp.pdf (дата звернення: 15.01.2018).
14. Руководство по аддиктологии. / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. Санкт Петербург: Речь, 2007. 768 с.
15. Ткач Б. М. Індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості молоді з адиктивною поведінкою: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка Академії педагогічних наук України. Київ, 2006. 211 с.
16. Бурмака Н. П. Психологічні чинники формування алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2003. URL: <http://referatu.net.ua/referats/7569/148862> (дата звернення 15.01.2018)

References

1. *Ukraine is the sixth largest contributor to alcohol in the world, the WHO* (2014). Ukrainian truth. Life. Retrieved 15/01/2018, from <https://life.pravda.com.ua/health/2014/05/13/168395/>
2. Lysiuk, I. V. (2016). Alcoholism in adolescents as an important medical and social problem. *Medsestrynstvo (Nursing)*, 3, 26 (in Ukr.)
3. *Great psychological dictionary* (2004). In Meshcheriakov, B. & Zinchenko, V. (Ed.). St. Petersburg: praim-EVROZNAK (in Rus.)
4. Yefremova, T. F. (2000). *New dictionary of Russian language. Interpreting*. Moscow: Russkiy yazyk (in Rus.)
5. Liutyi, V. P. (2013). Nonchemical Addictions as a Subject of the Social Work. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchnka (Herald of the Taras Shevchenko National University)*, 11(270), P. II, 158-165 (in Ukr.)
6. Holovatin, S. Yu. (1998). *Dictionary of practical psychologis*. Minsk (in Rus.)
7. Maksymova, N. Yu. (2006). Life safety: Socio-psychological aspects of alcoholism and drug addiction. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
8. Yeshchenko, A. V. (2013). Alcohol in adolescence is a medical and social problem. *Mediko-sotsialnyie problemyi semi (The electronic journal "Medico-social problems of the family")*, 1(18), Retrieved 15/01/2018, from <http://www.mif-ua.com/archive/article/35623>
9. *Narcology: national leadership* (2008). / In Ivanets, N.N., Anokhina, I. P., Vinnykova, M. V. (Ed.). Moscow: GEOTAR – Media (in Rus.)
10. Bonchuk, N. V. (2016). The Propensity for the Addicted Behavior Among the Teens Depending on Peculiarities of Values Orientation System. *Molodyi vchenyi (Young Interviews)*, 7(34), 62 – 68. Retrieved 15/01/2018, from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/7/86.pdf>
11. Yehorov, A. Yu. (2002). *Age narcology*. St. Petersburg: Didaktika Plyus, Moscow: Institut obshchegumanitarnyih issledovaniy (in Rus.)

12. Vodnik, V. D. (2014). Problems Precautions Against Prostitution in the Conditions of Building Civil Society in Ukraine. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho». Sotsiologhiia (Bulletin of the National University "Legal Academy of Ukraine named after Yaroslav the Wise". Sociology)*, 3(22), 239 – 255. Retrieved 15/01/2018, from http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/8370/1/Vodnik_239.pdf
13. Khrystuk, O. L. (2012). The problem of alcohol addiction in modern native psychology. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (Scientific herald of Lviv State University of Internal Affairs)*, 2(2), 104 – 112. Retrieved 15/01/2018, from http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12holsvp.pdf
14. *Addiction Guidance* (2007). In Mendelevych, V. D. (Ed.). St. Petersburg: Rech (in Rus.)
15. Tkach, B. M. (2006). *Individual psychological and neuropsychological peculiarities of youth with addictive behavior* (PhD dissertation). Kiev: G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukraine).
16. Burmaka, N. P. *Psychological factors in the formation of alcoholic addictive behavior in adolescents and adolescents* (PhD dissertation) *Theses*. Kyiv: Kyiv National University named after Taras Shevchenko. Retrieved 15/01/2018, from <http://referatu.net.ua/referats/7569/148862>

Pakushyna Liudmila

Senior teacher, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics), Department of Social Work and Social Pedagogy, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine

INDIVIDUAL ALCOHOL PREDISPOSITION AND PREVENTION OF ALCOHOLISM

Introduction. Alcoholism is one of the most urgent problems in Ukraine nowadays. This is due to the high level of alcohol consumption by its population. To solve the problem, doctors, educators, psychologists and social workers are trying to identify the causes, factors and conditions for alcoholization of minors, to develop and test their own systems of prevention of alcoholism among minors. Often in the professional documentation of such specialists, the term "propensity to alcohol dependance" occurs. But neither scientific sources nor legislative documents reveal the essence of this term.

Purpose. The purpose of the article is to define the concept "propensity to alcohol dependence of a person" and to develop a program of early prevention of alcoholism in terms of general educational institutions.

Results. We have analyzed the work of researchers who studied the predisposition of individuals to alcoholism. As a result, we determined that the propensity for alcohol addiction of individual is either congenital or acquired, and gradually formed in the process of vital activity of a person. Its main manifestation is a person's increased interest in alcoholic beverages, which quickly turns into a deep and persistent need for excessive consumption. At the same time, there is a rapid formation of physical dependence on alcohol with malignant course. Propensity to alcohol dependance has two components: biomedical and socio-psychological. The biomedical component is the presence of alcoholic genes, genes associated with certain hereditary diseases. It also includes the presence of previously suffered severe somatic diseases and neuroinfections, craniocerebral trauma, which contribute to accelerate the development of alcohol dependence of individual. The socio-psychological component is associated with the errors of family upbringing and the presence of complex life situations that lead to the formation of psychological trauma.

Originality. We have suggested a number of measures for the medical-psychological-pedagogical direction. Their goal is to prevent possible traumatic situations, both in the families of pupils, and in the conditions of the educational institution. These activities include working with parents, with a pedagogical team and directly with children

Conclusion. Thus, the definition of the term "propensity to alcohol dependence of a person" became the basis for the development of a medical-psychological-pedagogical program for the early prevention of alcoholism.

Key words: addiction; alcohol addiction; alcoholism; biological predisposition to alcoholism; genetic predisposition to alcoholism

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

УДК 378.011.3-053.6(045)

Сігаєва Л. Є.,
доктор педагогічних наук, професор,
зав. кафедри менеджменту
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди»

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

У статті автор піднімає важливе питання стосовно формування моральних цінностей дорослої людини. Важливу роль відводить освіті, стверджує, що сучасні стратегічні доктрини більшості країн – лідерів світу базуються на принципах розвитку людського потенціалу, у наслідок чого роль освіти постійно зростає. Ця роль стає домінуючою у всіх сферах суспільного життя.

На думку автора, система освіти повинна готувати людей до прийняття відповідальних рішень, передбачення їхніх наслідків як для власної життєдіяльності, так і для суспільства в цілому. В умовах реформування вищої освіти важливим є підготовка студентів до реалій життя, а це означає перегляд змісту освітніх планів та програм, де головними повинні стати гуманістичне ставлення до студентів та їх особистісний розвиток.

Ключові слова: *духовність; розвиток; духовні цінності; освіта; вища освіта; моральні цінності; моральне виховання, компетентність.*

Вступ. Формування і розвиток морально-ціннісної орієнтації відбувається на всіх етапах розвитку людини, де він набуває певний обсяг знань, досвід ціннісного ставлення. Сім'я, школа, освіта, книги, які він читає, фільми, які він дивиться, бесіди, які ведуть з ним дорослі, – все це поступово формує систему його поглядів на світ, його світогляд. Подальший розвиток української освіти усе більше загострює необхідність становлення нових ціннісних орієнтирів духовно-морального розвитку людини.

Питання дорослої людини: «заради чого живеш?», «у чому полягає сенс наступного життєвого періоду і життя в його цілісності?», «що і як робити і чому саме так діяти?» стають предметом рефлексії кожної людини.

Міжнародні конфлікти і війни, криза політичної влади, орієнтація економіки на стрімко змінювані умови, – все це загострює соціальні проблеми і породжує нові взаємини між людьми, а також нові явища в духовному житті суспільства, окремої людини.

Трансформація стереотипів і форм життєдіяльності потребує відповідного теоретичного осмислення попереднього життєвого досвіду. Це, у свою чергу, спричиняє виникнення проблем, пов'язаних з професійною витребуваністю людини.

На кожному етапі розвитку суспільства фундаментальна залежність цивілізації від здатностей й якостей особистості, які мають бути закладені в освіті, виявлялась у сукупній здатності індивідів будувати власну долю. Сучасні стратегічні доктрини більшості країн – лідерів світу базуються на принципах розвитку людського потенціалу, у наслідок чого роль освіти постійно зростає. Ця роль стає домінуючою у всіх сферах суспільного життя. Центральне місце у реформах освітньої системи країн, які претендують на світове лідерство, посідають проблеми освіти дорослих. Освіта дорослих стає домінуючим ідеологічним чинником кожної постіндустріальної держави. Саме тому вона має розглядатися як провідний фактор забезпечення національної безпеки в умовах глобалізаційних процесів у світі, оскільки з цією системою пов'язана зацікавленість найбільшої кількості людей. Експерти ЮНЕСКО розглядають діяльність в галузі освіти дорослих не тільки як постійний процес збагачення знань, умінь, але й у значній мірі творення особистості. Її цінність постійно зростає [6].

Мета та завдання статті: привернути увагу науковців до важливої проблеми формування моральних цінностей у дорослої людини у процесі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальними стають питання формування особистісної компетентності у всіх сферах життєдіяльності. Цією

«компетентністю» є уміння оволодівати життєвими ситуаціями, більшість яких неможливо передбачити. З цього випливає, що система освіти повинна готувати людей до прийняття відповідальних рішень, передбачення їхніх наслідків як для власної життєдіяльності, так і для суспільства в цілому.

Проте, доросла людина – не «чистий лист», на якому намальовані символи та ознаки знань. Це людина, яка має власну життєву позицію, досвід, моральні принципи. Життєвий досвід дорослого обумовлює справжній зміст одержаних знань, стає ціннісним надбанням особистості, що активно формує спосіб життя і професійну компетентність людини. Проте освіта є водночас і процесом, що забезпечує нову якість професійної підготовленості як основи життєздатності й мобільності, які зрештою детермінують спроможність людини вчасно реагувати на ситуацію, що змінюється; формуючи «уміння бути».

Професія вчителя сама по собі постійно вимагає не тільки вдосконалення вчителя, а й підвищення якості його підготовки, зараз спрямованої на посилення емоційної складової професії, спрямованості на іншу людину як вираження любові, доброти, милосердя, толерантності.

Тому далеко не випадкові звернення вчених до питань розвитку духовного спілкування педагога, передачу моральних цінностей іншій людині, становлення комунікативної культури. Серед філософів і суспільствознавців йдуть сьогодні гарячі суперечки, що таке духовність, яке її походження і становлення, як її розвивати. У всі віки люди високо цінували моральну вихованість. На превеликий жаль, в сучасний час зім'яті моральні орієнтири, підростаюче покоління можна звинувачувати в бездуховності, безвір'я, агресивності. Само по собі освіта не гарантує високого рівня моральної вихованості, але за допомогою освіти можна вчитися на гарних прикладах (герої літературних творів, кінофільмів та ін.).

Криза свідомості сучасних молодих людей, трансформації, які відбуваються в системі цінностей і моральних орієнтирів, зростання кримінальної активності, різних форм деструктивної поведінки – все це свідчить про необхідність продуманої державної політики в галузі виховання.

У філософському словнику поняття моральності прирівняне до поняття мораль. «Мораль (латинське *morēs*-звичаї) – норми, принципи, правила поведінки людей, а так само саме людську поведінку (мотиви вчинків, результати діяльності), почуття, судження, в яких виражається нормативна регуляція відносин людей один з одним і суспільним цілим (колективом, класом, народом, суспільством)» [5].

В. І. Даль тлумачив слово мораль як «моральне навчання, правила для волі, совісті людини» [7]. Він вважав, що моральний побут людини важливіше побуту речового. У словнику Ожегова С. І.: «Моральність – це внутрішні, духовні якості, якими керується людина, етичні норми, правила поведінки, що визначаються цими якостями» [3, с. 310]. До джерел морального досвіду студентів, перш за все, відноситься навчальна діяльність. Педагогу важливо знати, що моральний розвиток вихованців на заняттях здійснюється через зміст програмного і дидактичного матеріалу, самою організацією уроку, особистістю вчителя. Великі можливості для морального впливу на студентів має навчальний матеріал, який чесно викладає вчитель. Без сумніву, найбільший вплив на моральний розвиток студентів в процесі навчання надає особистість педагога. Моральний вигляд педагога розкривається їм в системі його відносин до своєї основної та громадської роботи, до студентів і інших людей, до самого себе. Один і той же життєвий ідеал і принципи можуть і повинні пов'язувати вчителя та студентів, інакше педагогічна мета не буде досягнута. Щоб студент повірив вчителю, він повинен бути сам носієм духовних цінностей.

Видатний педагог К.Ушинський писав, що вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні системою

покарань і заохочень. У моральному вихованні педагог озброює вихованців не тільки знаннями; він впливає на них своєю поведінкою, всім своїм виглядом. Сердечність, чуйність, чуйність, доброта, ввічливість, чесність, справедливість, Любов – обов'язкові якості вчителя, які повинні стати професійними. Якістю особистості вчителя – яскрава індивідуальність; безмежна, самовіддана, жертвна любов до тих, кого навчаєш [4].

Протягом століть людство виробило прийнятні форми співіснування, які базувалися на правилах і традиціях кожного народу, були обумовлені особливостями національної історії, ментальності, політичного устрою країни. Взагалі, українців здавна вважали великодушним, добрим і милосердним народом. А однією з рис вихованого і культурного людини, для якого моральні цінності займають важливе місце в житті, є толерантність. По-англійськи - готовність бути терплячим, а, отже, здатність терпіти щось або когось і бути стриманим і стійким. Але, на жаль, принципи толерантності сьогодні не є значними для сучасного покоління.

Для кожного українця святими були символи його країни: калина, мова, вишитий рушник, золотий колосок, що тягнеться до неба. Все це і зараз має бути символами миру, злагоди, доброти, милосердя, людяності. Соціологічні дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді останнього десятиліття переконують, що зараз формується новий тип особистості, характерний для західного суспільства – особистості, яка, перш за все, цінує себе і вважає, що її діяльність, успіх у житті залежить саме від неї. З одного боку, це непогано, адже орієнтація на власні сили, розум, здібності при досягненні життєвих цілей вимагає роботи над собою, наполегливого оволодіння знаннями і т. д. Втім, найголовніше, щоб при виконанні цих завдань не сформувався людина-егоїст, який зможе переступити через все заради досягнення своєї мети. Це є вагомим фактором для того, щоб обговорювати цю проблему. Тому кожен з нас повинен здійснити свій внесок для її вирішення. Не дарма кажуть – якщо хочеш дізнатися майбутнє суспільства, то подивися на його молоде покоління. Сутність моральних цінностей не змінювалася від Конфуція до наших днів, тільки ставлення до них змінювалося і їх реалізація в житті. Але слід зазначити, що проблема моральних цінностей – це справа всього суспільства. І вирішувати її потрібно на рівні всього соціуму, але відзначимо те, що проблематика моральних цінностей серед молоді є найбільш важливою, оскільки саме на плечах молоді лежить відповідальність за наше майбутнє. Якщо цінності – це те, що людина вважає найважливіше, то головні цінності кожної людини повинні бути такі: сім'я, свобода, праця, творчість, друзі, відповідальність, чесність, вихованість. На наш погляд, головні цінності повинні формуватися в дитинстві і в родині, тому що, коли ще як не в дитинстві закладати фундамент для подальшого становлення особистості. Отже, нам потрібно зробити все необхідне, щоб молодь прийшла до висновку, що такі цінності як сім'я, праця, творчість, друзі, відповідальність, чесність, вихованість – головні! А моральне свідомість є вищим виявом розвитку людини, отже, коли немає моральної свідомості, гуманізму кожної окремої людини, то і немає його розвитку, повного формування особистості з її внутрішнім світом. Я вважаю, що в нашій країні назріла необхідність у створенні Інституту моралі, але де кадри брати? Хто може зазіхати на посаду головного мораліста? Впевнена в тому, що духовність, мораль в наших студентів повинні формувати ми, вчителі, які самі повинні стати зразком для наших вихованців.

У цьому контексті безцінними для нас є твори видатного педагога сучасності – академіка Семена Гончаренка [1]; [2]. Він велику увагу приділяв гуманізації освіти, визначив її основну суть: орієнтація на формування переконань особистості, які розуміються в широкому значенні як формування її світогляду і прагнень до його реалізації в емоціональній (принцип гуманітаризації), інтелектуальній (принцип фундаменталізації) і вольовій (принцип спрямування) сферах, а суттю освітнього процесу він визначав цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий.

Освічена людина – це не лише спеціаліст або особистість, це людина культури, вихована, підготовлена не лише до нормального стабільного життя, але й до змін в умовах праці, до змін способу життя. Стає природною вимога, зв'язана не лише з умінням учитися і переучуватися, але й бути готовим до випробувань, до неодноразової зміни своїх уявлень, світогляду, світовідчуття. Тому, зокрема, і зміст сучасної освіти не може бути зведений до знань і предметів, а технологія освіти – до пасивного засвоєння навчального змісту.

На його думку, головною вимогою сучасності є моральна, духовна орієнтація розвитку людини. Гуманізувати треба не навчальний предмет (в цьому відношенні всі предмети рівні), а процес освіти. Це означає, що треба дати учням всіх вікових груп право вибору змісту і способу навчання. Це означає, що повага до особистості учня повинна проявлятися у всьому: в якості програм, підручників, в оцінці його успіхів, в повазі до його права бути конструктором процесу своєї освіти, в стилі спілкування педагогів з ним, – у всьому [2].

Гуманізація освіти вимагає змінити ставлення до емоціональної культури, до тієї частини освіти, яка йде через емоції. Буття людини перебуває на двох китах: почуттях і знаннях. Почуття без знань неефективні; знання без почуттів (не пропущенні через серце) нелюдські. Щастя людини дуже мало залежить від того, як вона вміє добувати квадратний корінь чи працювати з комп'ютером. Щастя людини в житті від того, як вона відчуває, сприймає світ. А зробити людину щасливою – саме така благородна гуманістична мета освіти. Оптимістичному, діяльнісному ставленню до навколишнього життя, емоційному відгуку на події, що відбуваються, бажанню й умінню допомогти людям треба вчити дітей з раннього віку і до останнього їхнього шкільного дня, а потім наполегливе продовжувати з дорослими людьми [1].

Гуманізація освіти покликана сприяти створенню педагогічних умов, в яких досягаються усвідомлення і реалізація учнем своїх потреб і інтересів. При цьому учень має право на помилки, на вільний творчий пошук, який педагог стимулює не оцінкою чи покаранням, а зацікавленою підтримкою. Від педагога гуманізація освіти вимагає сприймати дитину такою, якою вона є, намагатися поставити себе на її місце, проїнятися її відчуттями й переживаннями, проявляти щирість і відкритість. В такій атмосфері стає можливим використання будь-яких форм навчальної праці – від спонтанних і гнучких (наприклад, відкрите навчання) до жорстоко побудованих (наприклад, програмоване навчання), якщо тільки вони відповідають потребам і вибору дітей.

Отже, гуманізація освіти вимагає так будувати навчально-виховний процес, щоб учні відкривали для себе особистісну значущість знань і на цій основі засвоювали зміст навчальних предметів, щоб на перший план ставилися особисті інтереси учнів, заохочувалися дискусії, колективні обговорення, використовувалися лідери для їх стимуляції, заняття з малими групами, які виникають стихійно. Педагогічні пошуки прихильників гуманістичної педагогіки ведуться по лінії зв'язку навчання з емоційно-потребнісною сферою особистості, створення відповідного психологічного клімату в класі, своєрідного психолого-педагогічного консультування в учнівському контексті.

Для гуманізації освіти не потрібні якісь нові виховні заходи, а повсякденна нормальна (моральна) атмосфера на уроці, спокійні, толерантні відносини між учителем і учнями; необхідні не докори учням у невихованості, не „читання моралі”, а зразки інтелігентної реакції на конкретну ситуацію (витримка, доброзичливість, гумор, бажання зрозуміти мотиви вчинка, аванс довіри, визнання своєї помилки і вибачення перед учнем або класом і т.д.), а також навчання учнів поведінці в різній обстановці (іноді спеціально створеній учителем з виховною метою, або для формування душевних якостей необхідні своєрідні вправи, щоб учень навчився морального вибору).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Висовуючи на перший план виховання творчої особистості, не треба думати, що його можна здійснювати на шкоду

навчанню. Учитель, який погано навчає, добре не виховує. Мова йде про розумний пріоритет виховного ефекту в конкретних випадках, коли, наприклад, можна пробачити учню незнання навчального матеріалу внаслідок того, що він замість підготовки уроку витратив час, скажемо на допомогу товаришу або на догляд за хворим членом сім'ї тощо. Крім того, треба навчитися бачити виховний потенціал навчального процесу, ситуацій, що виникають на уроці, і реалізувати його, а потім оцінювати заняття з двох точок зору: яких знань набули учні і які існували можливості для їхнього виховання, чи вірно вони були реалізовані? (Останнє дуже важливе, оскільки основна заповідь учителя, як і лікаря, – „не нашкодь!” А головне – постійно відчувати себе не „предметником”, а вихователем, бачити смисл своєї педагогічної діяльності не лише в доброму знанні учнями навчального предмета (це одна, безперечно, блискуча сторона учительської „медалі” – результатів праці педагога), але і в становленні їхньої особистості (друга сторона, яка лише і надає всьому цілісність і справжню суспільну значущість) [2].

Абсолютизувати ставку на швидке духовне відродження українського суспільства і школи – чергова крайність. Силовим способом можна перебудувати (та й це під питанням) лише економіку. Духовність і свободу не нав'яжеш. Їх можна лише виховати. І свідомість можна лише звільнити, причому лише культурою, освітою зверху донизу, замішаними на інтересі. Сподівання на особливий, спущений зверху (духовний) шлях України – в кращому випадку є наївним.

Наша школа продовжує бути установою строгого режиму для навчання. Але наблизити заклади загальної середньої освіти та вищої школи до реалізації творчого потенціалу особистості, зробити своє життя повним, цікавим, а значить щасливим – ось благородна і дуже важлива мета, для дослідження якої не варто шкодувати праці і сил.

Справжня наукова творчість – моральне заняття. На вищому рівні служіння істині вчений виявляється поборником моральних ідеалів людства.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой особистості. *Дидактика проф. школи: зб. наук. пр. АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2005. Вип. 3. С. 19–23.*
2. Гончаренко С. У. Про покликання вченого. *Естетика і етика пед. дії: зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Київ; Полтава, 2012. Вип. 3. С. 44–55.*
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. Москва: Рус. яз., 1984. 797 с.
4. Ушинский К. Д. *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / за ред. О. І. Пискунова. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 2: Проблеми російської школи. 1983. 359 с.*
5. *Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.*
6. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых. *Перспективы*. 1981. № 1/2. С. 137.
7. Словарь Даля. URL: <http://slovar-dalja.ru/letter/14/4/> (дата звернення 02.01.2017р.)

References

1. Goncharenko, S. U. (2005). *Humanization of education is the key to the education of a creative and spiritually rich personality*. Didactics of a professional school: a collection of scientific works. Institute of Pedagogics and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Khmelnytsky National University. Khmelnytsky, 3, 19-23 (in Rus.)
2. Goncharenko, S. U. (2012). About the vocation of the scientist. *Aesthetics and ethics of pedagogical action: a collection of scientific works*. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Kiev; Poltava, 3. 44-55.
3. Ozhegov, S. I. (1984). In N. Yu. Swedish (Ed.). *Dictionary of Russian*. 16th edition. Moscow: Rus.yaz (in Russ.)
4. Ushinsky, K. D. (1983). In O. I. Piskunova (Ed.). *Selected pedagogical works*. Vol. 2: Problems of the Russian school. Kiev: Soviet school (in Ukr.).
5. *Philosophical Dictionary*. (1986). In V. I. Shinkaruk (Ed.). Kyiv: Main edition URE (in Ukr.).
6. UNESCO and the development of adult education. (1981). *Perspectives*, 1/2. 137.
7. Dahl Dictionary. Retrieved 30/01/2018, from <http://slovar-dalja.ru/letter/14/4/>

Sigaeva L. Ye.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,

*Head of the Department of Management of State Institution of Higher Learning
«Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University of Pereyaslav-Khmelnytsky»*

YOUNG PEOPLE'S MORAL VALUES FORMATION

Introduction. *The important question on building moral values formation of an adult is highlighted in the paper. According to the author, the education is considered to be the most influential component regarding this issue. The modern strategic doctrines of the most countries-leaders of the world are grounded on the principles of developing the human potential. The role of education is constantly increasing and becoming dominant in all areas of public life.*

The crisis in the consciousness of modern young people, the transformations that take place in the system of moral values and guidelines, the growth of criminal activity and various forms of destructive behavior are all evidence of the need for consistent state education policy.

The moral development of young people in the classroom is carried out through the program content, didactic materials and well-structured lessons. However, the personality of a teacher has the greatest impact on the students' moral development in the learning process. The students should be bearers of spiritual values to be able to trust a teacher.

Results. *According to the author, the education system should prepare people for taking responsible decisions and anticipating the consequences both for their own life and for the society as a whole. In the context of reforming higher education, it is important to prepare students for the realities of life, which means revising and updating the educational plans and programs with the humanistic attitude towards students and their personality development to become dominating.*

Conclusion. *Thus, it is stated that a personality development with its inner world is impossible without moral consciousness and humanism of each individual. The problem of moral values is a matter for the entire society. And the entire society should be involved in solving this problem as far as it concerns our future.*

Key words: *spirituality; development; spiritual values; education; higher education; moral values, moral education; competence.*

*Одержано редакцією 02.02.2018 р.
Прийнято до публікації 09.02.2018 р.*

УДК 37.013.2(477.83/.86)(092):373.091.5

Смеречак Л. І.,

*к. п. н., доцент кафедри
соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, Україна*

Зубрицький І. Я.,

*ст. викладач кафедри
соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ У ПОГЛЯДАХ П. БУДЗА

У статті висвітлено погляди галицького педагога П. Будза на зміст, способи формування дисциплінованості учнів з урахуванням особливостей тогочасної системи виховання; виокремлено способи оптимізації процесу виховання учнів у школі з метою підвищення рівня дисциплінованості школярів.

Акцентовано увагу на тому, що найціннішою рисою характеру є дисципліна, на яку спирається усе «життєве діяння вихованої людини».

Наголошено, що дисциплінованість (за П. Будзом) слід розглядати через призму понять «громадської дисципліни» та «дисципліни порядку»; підкреслено, що дисциплінована поведінка має першочергове значення, особливо у період військових потрясінь.

Ключові слова: школа; вчитель; навчально-виховний процес; дисциплінована поведінка; П. Будз.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої актуальності набуває проблема формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної дотримуватися правил пристойної поведінки. Реалізація загальноосвітньою школою Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні потребує пошуку оптимальних форм, методів і засобів виховання, зокрема формування дисциплінованої поведінки. Водночас на виховний процес в умовах загальноосвітньої школи негативно впливають різні фактори мікро-, мезо- та макросередовища. Це знаходить свій прояв у зниженні вихованості учнів.

Сучасну стратегію виховання дітей та молоді затверджено в таких державних документах: Законі України «Про освіту»; Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті; Концепції гуманітарного розвитку України; Державних національних програмах «Освіта» та «Діти України», Конституції України.

Незважаючи на значні досягнення української школи в реалізації механізмів формування дисциплінованої поведінки учнів, проблема недисциплінованості, важковиховуваності, педагогічної занедбаності та девіацій у поведінці учнів залишається досить актуальною. У зв'язку з цим, перед сучасними педагогами, працівниками соціальної сфери постала проблема пошуку шляхів формування дисциплінованості школярів, вирішення якої можливе за умови вивчення та узагальнення педагогічної спадщини прогресивних діячів минулого.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що питання формування дисциплінованої поведінки школярів в історичній ретроспективі знайшли часткове відображення в працях С. Самаріної [1], Ж. Стельмашук [2], О. Гончарової [3], Н. Демченко [4], О. Довженко, Т. Долгової, С. Коротаєвої, І. Котляр, І. Ненько, В. Смирнова, С. Шмуклер, О. Федорович, Л. Зеленської [5], І. Щоголевої [5] та інших.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на значний доробок вітчизняних науковців, все ж питання формування дисциплінованості школярів у педагогічній спадщині П. Будза не стали предметом спеціального дослідження.

Мета нашої публікації – розкрити погляди галицького педагога П. Будза на зміст, способи формування дисциплінованості учнів з урахуванням особливостей тогочасної системи виховання.

Виклад основного матеріалу. У черговому номері журналу «Українська школа» [6], який виходив у Львові з 1925 р. до 1939 р. та у Кракові з 1942 до 1944 р., з двома трирічними перервами у 1935-1937 рр. та 1939-1942 рр. [7], знаходимо статтю військового діяча, педагога, журналіста [8] Петра Будза (1882-1970) [9] «Як виробити дисципліну у школі?» [10], в якій автор обговорює проблеми дотримання учнями правил поведінки у школі та поза її межами.

За П. Будзом, головним завданням виховання дитини у школі, є «вироблення у вихованців усебічних прикмет характеру, що мали б керувати їх волею й усіма їх поступками як у особистому, так і громадському житті» [10, с. 18]. Найціннішою «прикметою характеру» він вважав дисципліну, на яку спирається усе «життєве діяння вихованої людини». Педагог розглядав особисту дисциплінованість через призму понять «громадської дисципліни» та «дисципліни порядку», які, на його думку, мають

першочергове значення, особливо у період військових потрясінь. «І справді, хто не вправився замолоду слухняно повинуватися наказам, хто не навчився признавати поза собою ніякого авторитету, хто не зрозумів тієї великої правди, що людина, як громадська істота мусить у спільноті й для спільноти жити, той поставить себе поза дужки збірноти, піде в розріз із наказами духа часу та з конечними вимогами добра й інтересів власного народу, стане негативною одиницею й не зможе нічого позитивного докинути до будови громадського життя» [10, с. 18].

За визначенням автора, *дисципліна* – це «готовність підкорити власну волю авторитетові», а *шкільна дисципліна* – це готовність учнів виконати всі вимоги шкільних правил й усі розпорядження вчителя, чітко й організоване виконання ними своїх обов'язків, підкорення громадському порядку. Показниками високого рівня дисципліни, на думку дослідника, є розуміння учнями необхідності дотримання її в школі, громадських місцях та в особистій поведінці.

З «виховної» точки зору, П. Будз, поділяє дисципліну на: *«зверхню» (зовнішню) і внутрішню (свідому)*.

«Зверхня» (зовнішня) дисципліна – це виявив беззастережного й відрухового виконання приписів та наказів. У шкільному житті вона застосовується як дієвий засіб для утримання «ладу і порядку» та спонукає до зосередження уваги. Вчителі, пише автор, послуговуються нею «головно під час збірних чинностей учнів, що вимагають збірного скупчення уваги й ритмічного виконання наказаної праці» [10, с. 18]. В першому випадку, продовжує П. Будз, діє заклик, а в другому – наказ. Заклик і наказ – це найкоротші форми доручень, що виголошені відповідною модуляцією голосу, та не дають учням можливості задуматися над потребою чи причиною даного доручення, і спонукають їх беззастережно й безкритично його виконувати. Така слухняність, на думку педагога, зводиться лише до формальності та звичайного учнівського послуху.

Педагогічна практика показує, стверджує автор, що «зверхня» дисципліна вкрай необхідна в шкільному житті, проте «було б хилою обмежитися в школі лише до неї». На його думку, мета школи – виховати повноцінну людину, свідому своїх особистих, громадянських, суспільних, державних і загальнолюдських завдань. Тому школа повинна: 1) «поставити перед учнями високі ідеали добра, краси й загальнолюдської моралі, має виробити в учнів замилювання до праці, обов'язковість, совісність, альтруїзм, громадський і суспільний змісл, культурність і взагалі всі прикмети повної, характерної, життєздатної, творчої людини»; 2) «виробити в учнів почуття особистої, громадянської й національної честі, щоб кожний із них міг сам собі кожночасно з'ясувати, що гідне, а що негідне, та щоб кожний із них зумів перед кожним своїм учинком призадуматися над потребою й доцільністю та способами свого поступування»; 3) «виробити в учнів свідомість відповідальности за їх учинки й поступки та самокритицизм і критицизм у оцінці поведінки товаришів» [10, с. 19-20].

Внутрішня, тобто свідома дисципліна, на думку П. Будза, відіграє в житті людини надзвичайно важливу роль. На кожному життєвому етапі, на кожному суспільному щаблі, особа «має над собою» певні соціальні «авторитети», яким «мусить підкорятися». До них він відносить: 1) владу; 2) закони, 3) інститут сім'ї; 4) соціальну спільноту; 5) батьківщину і націю. Окрім цього, вказує автор, кожна людина має свій власний, «внутрішній авторитет» («голос совісти»), «що на нього складаються прикмети характеру, переконання, досвід, культура, мораль, виховання, а навіть звички» [10, с. 20]. П. Будз зазначає, що зріла особистість керується якраз найчастіше своїм «власним, спертим на досвіді, внутрішнім авторитетом, який уміє проаналізувати кожну справу з усіма її додатними й від'ємними сторонами та який стає керманічем людської волі» [10, с. 20].

За спостереженням П. Будза, в процесі виховання, зовнішня і внутрішня дисципліни не можуть існувати паралельно або відірвано одна від одної. Вони діють

одночасно, як єдиний чинник, що формує молоду людину. Дисципліна, зауважує дослідник, нерозлучна з «розумовим аналізом» і тому «треба її змалку виробляти вихованням». Школа, якраз і є тією виховною інституцією, яка «має тут велике й вдячне поле до праці» [10, с. 20].

Шкільна дисципліна, зауважує дослідник, є умовою нормальної навчально-виховної діяльності школи. За її відсутності не можна провести на належному рівні ні уроку, ні виховного заходу, ні будь-якої іншої справи. Вона є і засобом виховання школярів, сприяє підвищенню виховної ефективності діяльності учнів, обмеженню їх нерозважливих дій та вчинків.

Важливу роль щодо засвоєння учнями правил поведінки у школі та поза нею, у вихованні почуттів обов'язку і відповідальності відіграє робота вчителя, пише дослідник. «Вчитель-виховник, що зуміє виробити в учнів дисципліну, бачить вислід своєї праці в короткому часі. Учні поправно поводяться в школі й поза школою, є точні й совісні, додержують порядку, виконуючи завдані чинності, цікавляться наукою і виявляють активність підчас шкільних годин. Зростає теж в очах учнів вплив і авторитет учителя й школи. Затісняється товариський зв'язок між учнями, будиться серед них шляхетна солідарність і емуляція, а ціле життя в класовій збірності нагадує життя в гідній і свідомій своїх завдань сім'ї. Здисциплінованість учнів дає згодом змогу розвивати в них громадянські і суспільні чесноти» [10, с. 20].

Показово, що П. Будз виявляв турботу про забезпечення українських шкіл добре підготовленими вчителями, оскільки вважав, що по-перше, саме в школі закладається основний фундамент моральності людини, від якої в значній мірі залежить майбутнє особистості; по-друге, тому, що виконання цих завдань покладається на всіх вчителів, оскільки вони поєднують в собі функції як учителя, так і «виховника».

У цьому контексті, до найбільш дієвих способів формування «внутрішньої» (свідомої) учнівської дисциплінованості він відносить: 1) «особовість» та приклад учителя-виховника; 2) «підготовка вчителя до вибраного звання, тобто опанування речового навчального матеріалу, метод навчання й виховання та знання психіки шкільної дитини»; 3) «шкільна і домашня лектура»; 4) «гутірки і дискусії ведені з учнями на основі подій щоденного шкільного життя»; 5) учнівське самоврядування класу («клясова самоуправа»); 6) співпраця з сім'єю («співпраця з домом»).

«Особовість» та приклад учителя-виховника. «Непохитність характеру, точність і обов'язковість, повага і ввічливість, доброзичливість та заінтересування учнем, справедливість і вирозумілість – ось прикмети особовості вчителя, що зближують учнів до нього і виробляють у них повагу й прив'язання..., а в висліді й послух до нього» [10, с. 20-21]. Учні, вказує автор, є дуже влучними і справедливими в оцінці своїх вчителів. Вони швидко зауважують слабкі сторони своїх педагогів, і тому вчитель мусить бути завжди «неначе вояк на стійці», бо його вихованці пильно стежать за його поведінкою й вчинками не лише у школі, а й поза нею. «Вплив учителя на учнів може бути лише тоді корисний і успішний, коли вчитель імпує учням не тільки своїм знанням, але характером та тактом. І не зі страху перед учителем, але з повного признання й пошани для авторитету його особовості має впливати учнівська слухняність... Він має бути для учнів учителем, опікуном і батьком, справедливим суддею, вимагальним і здисциплінованим громадянином. Його пильність, совісність і точність у сповнюванні вчительських обов'язків мають стати для учнів гідним наслідування авторитетним прикладом, за яким учні намагатимуться виробити в собі аналогічні прикмети, що згодом стануть основою їхнього характеру й особовості» [10, с. 21].

«Підготовка вчителя до вибраного звання, тобто опанування речового навчального матеріалу, метод навчання й виховання та знання психіки шкільної дитини». Учитель – ключова фігура педагогічного процесу, наголошує П. Будз. Його особистий приклад –

могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню з учнями вчитель виховує їх не тільки словом, а й усіма «якостями» своєї особистості. Вплив авторитетного педагога на учнів залишає відбиток на все їхнє життя. Тому, «учні вже від першої появи вчителя в класі пильно йому приглядаються, обсервують його зверхній вигляд, його обличчя й погляд, щоб вичитати з очей, хто і який він?... Йому горе вчителю, що йому не вдасться знайти відповідного підходу до учнів вже при першій зустрічі з ними, бо перше враження завжди найсильніше» – вказує автор [10, с. 21].

На думку П. Будза, позитивні якості вчителя становлять основу його авторитету – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили та переваги. Тому «вчитель, мусить завжди імпонувати учням у класі під кожним поглядом», «мусить бути «всебічно підготований, як під матеріальним, так і під методичним поглядом, мусить намагатися подати учням научний матеріал якнайприступніше та найінтересніше. Бо коли вчитель поведе лекцію самопевно, жваво й цікаво, а при тому приступно, то візьме учнів за серце відразу з місця, відверне їх увагу від своєї особи в користь предмету, а тим часом здобуде для себе таке наставлення, яке учні повинні для вчителя мати. Цілковите заінтересовання учнів лекцією спонукає їх до уваги й гуртової дисципліни» [10, с. 22].

Але не завжди, навіть найкращий педагог, за спостереженнями дослідника, може зацікавити всіх без винятку учнів. На це є об'єктивні причини – у класі можуть бути різні типи дітей – «спосібні й неспосібні, спокійні й рухливі та розтріпані, активні й байдужі та нездарні, пильні й ліниві, обов'язкові й необов'язкові тощо». Це може призвести до «захитання» дисципліни у класі. Але її може спровокувати навіть «затихе, або за голосне говоріння вчителя, втома учнів, відрухи розсіяних, або сонливість лінивих учнів» тощо. Щоб відновити дисципліну, продовжує П. Будз, необхідно правильно визначити та усунути причини такого «захитання». «Нераз вистане притишити голос, нераз треба перервати лекцію в відповідному моменті якимсь іншим коротким заняттям, то знову зосередити погляд на нездисциплінованій одиниці. На деяких учнів діє похвала, заохота або підбадьорення; а інших треба напіднути чи завстидати» [10, с. 22]. Проте, продовжує П. Будз, шкільне життя таке багате й різноманітне, що воно само дає можливість вчителю пізнати причини недисциплінованості учнів та підібрати індивідуальні виховні методи, щоб її усунути. «В цілій природі, – пише автор, – немає двох однакових одиниць, немає й двох однакових людей на світі. Тому й методи виховання мусимо індивідуалізувати. Безперечно, що в шкільному, гуртовому житті індивідуалізування метод досить тяжке, та все таки учитель обов'язаний пізнати психіку кожного учня зокрема й покористуватися супроти кожного з них своєрідною методою» [10, с. 22].

«Шкільна і домашня лектура». На думку П. Будза, найбільше цінного та суто виховного «матеріалу» для вироблення свідомої дисципліни у школярів дає шкільне й домашнє читання («лектура»). «В ній зустрічається учень із ясними і темними характеристиками як додатними й відємними прикладами людської поведінки. Учні, читаючи й обговорюючи під умілим провідом учителя призначену лектуру, глибоко переживають наведені в ній ситуації, проймаються ними, виідеалізують собі героя, обіцяють собі в душі ціле життя його наслідувати і таким чином формують власну особовість» [10, с. 22].

Не менш цінним «матеріалом», для вироблення свідомої дисципліни в учнів, вважає П. Будз, є проведення вчителем виховних «гутірок й дискусій на основі подій щоденного шкільного життя». Під час таких бесід та дискусій, учні повинні, на думку автора, аналізувати свої вчинки та поведінку, для того «щоб самі прийшли до переконання, що причини хиб, недоліків і невдач лежать якраз у нездисциплінованості» і навпаки, «здисципліноване виконання доручень приносить користь і добро для одиниць та класової, чи шкільної збірноти» [10, с. 23]. Ця форма виховної роботи,

вважає дослідник, спрямована передусім на: 1) попередження недисциплінованості школярів; 2) формування у них правильних понять і уявлень про основні аксіоми поведінки, дисципліни, вимог школи та вчителя до особистості школяра; 3) створення атмосфери співпраці, коли б педагоги не керувалися авторитарними методами у взаєминах із дітьми; 4) формування навичок моральної поведінки, оволодіння морально-духовними цінностями тощо.

Учнівське самоврядування класу («клясова самоуправа»). Стратегічною метою класного самоврядування, вважає П. Будз, є формування і розвиток соціально активної особистості з глибоко усвідомленою громадською позицією та підготовка до «громадянського життя». «Клясова самоуправа – це один із засобів, що виробляють в учнів особисті і громадянські чесноти, а спирається вона саме на широко закресленій дисципліні, на гуртовому здисциплінуванні учнівської збірноти» [10, с. 23]. Учнівське самоврядування в класі, говорить він, значно полегшує вчительську працю, оскільки дає можливість розширити діапазон спільної діяльності вчителя та учнів класу, створити спільний простір для творчого пошуку та ініціативи. Проте, вказує дослідник, для того, щоб учнівське самоврядування повноцінно запрацювало, необхідна кропітка, тривала та систематична робота вчителя. Він вважає недоцільним вводити «клясові самоуправи у повному значенні того слова» в народні школи, де «вік дитвори сягає від 7 до 14 року життя». Таку позицію, автор пояснює тією обставиною, що учні народних шкіл, ще не мають чітко виробленої «свідомої дисципліни» в силу вікової незрілості. «Клясові самоуправи можна вводити з успіхом щойно в середній школі, де учні дуже радо організують теж різні самостійні гуртки, як наукові, літературні, аматорські, музичні, спортові й забавові. Такі гуртки можна теж із добрим успіхом вести й у народній школі, але під виключною управою вчителя. Це дає підготовку до дальшого розвою громадянських чеснот» [10, с. 23].

У народній школі, П. Будз пропонує вчителям, передусім «для вироблення свідомої дисципліни в громадянському розумінні», «замість клясових самоуправ», послуговуватися іншою «відповідною метою», а саме: 1) доручати учням чергування («дижури») перед заняттями та на перервах, на прогулянках і під час шкільних свят; 2) чітко розподілити прямі обов'язки серед учнів та призначити відповідальних за певні ділянки роботи у класі («вдержувати порядок, розділювати зшитки співучням, ... вести клясову бібліотеку» тощо). До виконання відповідальної роботи у класі, говорить автор, доцільно залучати найменш дисциплінованих учнів, оскільки в них може пробудитися «віра у власні сили, почування особистого авторитету, пошана для дорученої їм місії, що може не раз вплинути корисно на їх життєву поведінку» [10, с. 23].

«Співпраця з домом». Співпраця батьків і вчителів, вважає автор, є багатофакторним, складним і суперечливим процесом, проте вкрай необхідним для повноцінного виховання дитини, впродовж усіх років її перебування в школі. Батьки і вчителі по-різному залучаються до виховного процесу, в кожного з них є свої переваги та способи впливу на дитину. Перевага сім'ї полягає, на думку дослідника, в емоційному зв'язку батьків з дитиною, а школи – у можливості спостерігати вихованця в природних умовах спілкування з однолітками, у процесі навчання тощо. Проте, як в першому так і в другому випадку, і в батьків і в учителів відсутнє цілісне уявлення про індивідуальні особливості кожної конкретної дитини, що утруднює визначення найбільш прийнятних виховних впливів. Тому, налагодження співпраці між «школою і домом», П. Будз вважає, можливістю мінімізувати ці недоліки та сприяти виправленню обоюсторонніх помилок і коригування виховних дій в напрямку вироблення навичок свідомої дисципліни. «Годі заперечити, що контакт учителя з батьками роз'яснює дуже часто неодну проблему в ділянці шкільного виховання. Не пізнавши докладно життєвих умовин учнів вдома, вчитель не зможе розгадати як слід їх психіки, а тим самим не зуміє успішно протидіяти різним їх хибам і навикам.

І саме ті хиби і навикі буде учитель обговорювати з батьками в напрямі вироблення учнівської дисципліни» [10, с. 24].

Підсумовуючи, автор говорить, що обов'язком вчителя є «вжити всіх заходів, щоб учням зацепити такі прикмети зразкової дисципліни, які вийшли б на користь і їм самим і загалові, серед і для якого вони живуть. А що якраз особиста і гуртова дисциплінованість є творцем людської і народної долі, тому передусім учитель повинен подбати про вироблення такої дисципліни учнів» [10, с. 25].

Висновки. Відповідно до проведеного дослідження доходимо висновку, що П. Будз, чітко сформувавши основні напрями й шляхи удосконалення навчально-виховного процесу, висловив низку ідей щодо формування дисциплінованості учнів шкіл, яка, на його думку, є фундаментом моральності особистості. Серед дієвих способів формування цієї морально-вольової якості він називав: чітке дотримання установлених правил поведінки; особистий приклад учителя; виконання доручень; звернення до виховного аспекту змісту навчальних предметів; учнівське самоврядування; взаємодія із батьками тощо.

Подальшого дослідження потребує ґрунтовне вивчення педагогічної спадщини Петра Будза та осмислення його науково-методичних ідей з метою творчого використання у процесі соціального виховання неповнолітніх.

Список використаної літератури

1. Самаріна С. І. Проблема дисципліни учнів в історії шкільної освіти України (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 20 с.
2. Стельмашук Ж. Проблема виховання свідомої дисципліни у педагогічній спадщині Е. І. Монозон. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 52. С. 197–202.
3. Гончарова О. В. Проблема формування дисциплінованості учнів у вітчизняній педагогічній думці 20–70-х рр. XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2009. 20 с.
4. Демченко Н. М., Самаріна С. І. Проблема методів формування дисципліни учнів у шкільній освіті України: історико-педагогічний контекст *Proceedings of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014. P. 190–195.
5. Зеленська Л. Д., Щоголева І. А. Проблема дисциплінованості школярів у поглядах М. О. Корфа. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 39. С. 108–111.
6. «Українська Школа» // Енциклопедія Українознавства. Словникова частина / За ред. проф. Володимира Кубійовича [репринтне відтворення видання 1955-1984 років]. Львів : Наукове товариство ім. Шевченка у Львові, 2000. Т. 9. С. 3404.
7. Зубрицький І. Ретроспективний погляд на розвиток педагогічних часописів Східної Галичини 20-30-х рр. XX ст. *Молодь і ринок*. 2017. 4 (147). С. 138–144.
8. Гуцули у Визвольній боротьбі : Спогади січового стрільця Михайла Горбового / Упор. Р. Коваль, Ю. Юзич, П. Арсенич. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», Київ: Історичний клуб «Холодний яр», 2009. Т. 4. С. 173. URL: <https://coollib.com/b/191065> (дата звернення 20.12.2017).
9. Близнюк В., Буц П. Полковник зі старих Кут. URL: <http://nezboryma-naciya.org.ua/show.php?id=84> (дата звернення 20.12.2017).
10. Будз П. Як виробити дисципліну у школі? *Українська школа: Часопис українського вчителства в Генеральній Губернії*. 1943. Р. II. – Ч. 1-3 (7-9). січень-березень. С. 18–25.

Referenses

1. Samarina, S. (2012). The issue of students discipline in the history of school education in Ukraine (second half of the 19th and early 20th Centuries) (PhD dissertation) *Theses*. Zhytomyr: Zhytomyr. state Un-t them. I. Franko (in Ukr.)
2. Stelmashuk, Zh. (2015). The issue of education of conscious discipline in the pedagogical heritage of E. I. Monoszon. (*Psy`xologo-pedagogichni problemy` sil`s`koyi shkoly` (Psychological and pedagogical problems of rural school)*, 52, 197-202 (in Ukr.)
3. Goncharova, O. (2009). The issue of students discipline formation in the national pedagogical thought of the 20-70th of the 20th Century (PhD dissertation) *Theses*. Kharkiv: Khark. nats. ped. Un-t them. G.S. Skovoroda (in Ukr.)

4. Demchenko, N., & Samarina, S. (2014). The issue of methods forming students' discipline in school education in Ukraine: the historical and pedagogical context. Proceedings of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology. East West Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 190-195 (in Ukr.)
5. Zelenska, L., & Shchogoleva I. (2011). The issue of schoolchildren discipline in M.O. Korf's opinion. *Pedagogika ta psy`xologiya (Pedagogics and psychology)*, 39, 108-111 (in Ukr.)
6. "Ukrainian School" (2000). *Entsyklopediia Ukrainoznavstva (The Encyclopedia of Ukrainian Studies. Vocabulary part)*, 9, 3404 (in Ukr.)
7. Zubritsky, I. (2017). A retrospective look at the development of pedagogical magazines of East Galicia in the 20th-30-th. Of the 20th Century. *Molod` i ry`nok (Youth and the market)*, 4(147), 138-144 (in Ukr.)
8. Koval, R., Yuzich, Y., & Arsenich, P. (2009). Hutsuls in the Liberation struggle: Memoirs of the Sich Rifleman Mikhaïlo Gorbovy (p. 173). Retrieved 20/12/2017, from <https://coollib.com/b/191065> (in Ukr.)
9. Bliznyuk, V., & Butz, P. Colonel from old Kutly. Retrieved 20/12/2017, from <http://nezborymanaciya.org.ua/show.php?id=84> (in Ukr.)
10. Budz, P. (1943). How to develop discipline at school? *Ukrainska Shkola : Chasopys ukrainskoho vchytelstva v Heneralnii Hubernii (Ukrainian School: A magazine of Ukrainian Teaching in the General Province)*, 1/3(7/9), 18-25 (in Ukr.)

Smerechak L. I.

*Ph.D., Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drogobych State Pedagogical University of Ivan Franko, Ukraine*

Zubrytskyi I. Ya.

*Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drogobych State Pedagogical Ivan Franko University, Ukraine*

**THE ISSUE OF STUDENTS' DISCIPLINED BEHAVIOR FORMATION
IN P. BUDZ'S OPINION**

Introduction. *The article highlights the views of the Galician teacher P. Budz on the content and ways of forming students' discipline, taking into account the peculiarities of the educational system during this time period. It is also outlined the ways of optimization of the process of pupils' education in order to increase the level of discipline among schoolchildren.*

Purpose – *to reveal the views of the Galician teacher P. Budz on the content and ways of forming students' discipline, taking into account the peculiarities of the educational system during this time period.*

Methods. *The authors applied dialectical method which allowed surveying the subject of the research and its related connections; the method of system-structural analysis which allowed highlighting the main directions and the content of students' discipline education at secondary school.*

Results. *It was studied that the most effective ways of students' discipline education in P. Budz's opinion are: personal-professional qualities and the personal example of a teacher, the preparation of the teacher for the lessons, the content of the homework, the cooperation between school and family, the system of extracurricular activities, students' self-government.*

Originality. *The emphasis is placed on the fact that the most valuable feature of human character is the discipline. and the whole life of a well-bred person is based on it. It was stressed that the discipline (according to P. BUDZ) should be considered through the prism of the concepts of "social discipline" and "the discipline of order. It is outlined that disciplined behavior is the top priority, especially during military actions.*

Conclusion. *P. Budz, clearly formulated the main directions and the ways of improving the educational process, and also expressed a number of ideas how to form the discipline of schoolchildren, which is, in his opinion, the basis of the morality of an individual. Among the effective ways of forming this moral quality, he discriminated: strict adherence to the established behavioral rules, a personal example of a teacher, the performance of orders, an appeal to the educational aspect of the educational subjects content, students' self-government, interaction with parents, etc.*

Key words: *school, teacher, educational process, disciplined behavior, P. Budz.*

*Одержано редакцією 27.12.2017 р.
Прийнято до публікації 29.12.2017 р.*

UDC 364-78(71+477)(045)

Stavkova Sofiya,
Senior lecturer
Department of Sociology and Social Work,
Lviv Polytechnic National University, Ukraine

ON THE ISSUES OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORK SUPERVISORS AND SUPERVISION IMPLEMENTATION IN CANADA AND UKRAINE

***Анотація:** У статті здійснено спробу проаналізувати досвід України та Канади у сфері підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи та схарактеризувати деякі аспекти практичного здійснення супервізії. Визначено, що забезпечення якості освіти у галузі соціальної роботи залежить від кваліфікаційного рівня підготовки соціальних працівників і передбачає, зокрема, володіння вміннями та навичками супервізії задля полегшення роботи персоналу та забезпечення належного рівня надання соціальних послуг. Однак, зазначено недостатню розробленість теоретичних і практичних аспектів супервізії та малодослідженість питань професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи в Україні. Відзначено потребу вивчення досвіду Канади як одного з лідерів у формуванні та розвитку супервізії у сфері професійної діяльності та підготовки соціальних працівників до її здійснення. Виокремлено деякі спільні та відмінні аспекти в канадському та українському досвіді професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи.*

***Ключові слова:** соціальна робота; супервізія; супервізований; супервізійна діяльність; професійна підготовка; формальна, неформальна, інформальна освіта.*

Problem statement: Global changes that began in Ukraine in the 1990s were denominated, in particular, by the emergence of social work - a qualitatively new mechanism of social problems regulation and a fundamentally new instrument of social policy practiced mostly in democratic countries. Its main characteristic compared to other instruments of social policy is a focus on regaining, activation, increase of the vulnerable social potential of those who apply to social services for help, and their conversion into active co-creators of services, and not just passive consumers. It was in the same period of time when some international organizations expressed their concern about the lack of social work services and education in the area of social work in Ukraine that could have been considered the instruments of social justice boost (United Nations Committee on the Rights of the Child, 1995).

The requirements for bringing the quality of social services closer to the international level posed the issue before the government's social policies of introducing quality standards for social services in Ukraine and the establishment of a system for monitoring their compliance, which increased the requirements for training of professional social workers.

Currently social work in Ukraine is still undergoing significant changes in all areas of its public activity, including both academic and professional directions. Due to international efforts and support, the social work departments were set up in many universities of the country. It should be mentioned that three university-based programs have played a leadership role in the development of social work as a profession in Ukraine (Bridge, 2002). The first program at Kyiv Mohyla Academy was developed through a partnership between universities in England and Portugal, and funded through the European community. This program began with a Master of Social Work (MSW) Program, and developed an undergraduate program several years later. A second program at Uzhgorod was also funded through the European community. The third program, initiated in Lviv in 1999, was funded through the Canadian International Development Agency (CIDA). Initially it focused on the development of an undergraduate degree, although it added a one year Specialist program in 2003 and an eighteen month MSW program in 2004. In 2016 a doctoral degree in social work was added.

A fourth program was developed in the Odesa region with assistance from the University of Regina; however this was not a university-based program.

Although there are now more than thirty university or college programs in Ukraine involved in the education and training of social workers, national educational standards need to be revised, approved and used more effectively to guide the ongoing development of educational programs for the profession. As well, local governments lack a good understanding of social work and the social services remain critically underfunded.

The academic program at Lviv Polytechnic National University was developed due to support of the Faculty of Social Work of the University of Manitoba, and funded through the Canadian International Development Agency (CIDA). The mission of the social work program at Lviv Polytechnic National University is to contribute knowledge and skills in social welfare policy and social work practice to social reform efforts oriented towards reforming social services and improving social and economic well-being for people living in Ukraine, especially these days, when the level of public concern regarding social problems started to increase. This is true at present, when annexation of Crimea and war in Eastern Ukraine initiated by the Russian Federation with the support of the local separatist groups, brings deaths, destruction, human rights violations, forced displacement of local people to other regions of the country, and new challenges, associated with everything mentioned above.

This situation requires involvement of qualified professionals in social work sphere, promotion of new positions, identification of new functions of employees, and respectively, liabilities to social services clients¹. Today, social services should be provided not only in the appropriate amount and be available, they should meet state quality standards of social services provision, which are still on the stage of development in Ukraine.

It is not easy to ensure the integrity of this process. The main tool used in practical social work is a social worker herself, a professional who has (is expected to have) a necessary range of knowledge and skills; whose activity is based on social work values and ethics; principle that each individual in society has an inherent value and dignity; understanding of the complementary relationship between an individual and society, which means that each individual has the potential to contribute in a meaningful way to society. The individual in turn, is free to live in a social environment that is healthy, respectful and supportive, and permits all persons to develop their full unique potential. Working with “client system” whether it is the individual, family, group, community, or society, social worker casts herself in the role of a partner who adopts an activist orientation and advocates for changes in social services and social policies that will respond more effectively to the needs of vulnerable groups in society.

The quality of education in the area of social work depends on the qualification level of the training of social workers and envisages, in particular, the mastering of exacting abilities and supervisory skills as the technological aspects of social work to facilitate the work of staff and ensure an adequate level of social services provision.

This is due to a great attention paid to the quality and efficiency of social services provision it is necessary to highlight the issue of providing workers with appropriate levels of support in a professional setting, which is *supervision* in social work.

Literature review: Issues regarding the theory and practice of supervision are at the center of attention of such Ukrainian scholars, as: Budnyk (2014), Gryga &

¹ We use the term “client” for the following reasons: the term is used in the Canadian Code of Ethics (CASW, 2005), and has been identified as the description most common to social work (Heinonen & Spearman, 2006). This term recognizes the power disparity that exists between provider and consumer of services. In this article, client can include a “person, family, group of persons, incorporated body, association or community on whose behalf a social worker provides or agrees to provide a service or to whom the social worker is legally obligated to provide service” (CASW, 2005, p. 10).

Bondarenko (2004), Popovych (2001), Semygina (2001), Тууптя & Ivanova (2004), Yatsura (2010). They are also covered in the direct practice of social work by the authors Belyaeva, Hayduk, Klos (2007), Pokladova (2002).

In social work, supervision is appreciated as a crucial activity for professional learning and development. Over time, a large body of literature has developed that is mostly theoretical and practice-oriented. Barker (1995), Brekke (2012), Edwards (2013), Gould & Baldwin (2004), Howe & Gray (2013), Jones (2004), Karvinen-Niinikoski (2004), Kadushin (1974, 1985, 1992, 2002), Nurius & Kemp (2012), Walsh & Woodward (1989), Wax (1979) defined supervision, outlined its purpose, and the need for professional training of supervisors provision.

The purpose of this article therefore, is to identify the main features of supervision as a technology of social work as well as various approaches to its professional training, clinical application, and difficulties of its recognition in Ukraine. Our attention is focused on clarification of the terms “supervision” and “supervisor”.

The main body of the article: On the basis of a progressive international experience we make an attempt to substantiate modern understanding of supervision as an integral part of social work, which includes not only a health-caring element that performs a supportive function, but also as a component that helps to expand the range of professional knowledge and resolve some administrative issues.

The need for proper mastering of supervisory abilities and skills stems from the very nature of social work which is carried out within the social conditions of the continually-changing social situation of a nation’s population. We emphasize the ethical principles of supervision that are fully consistent with the ethical principles of the social work profession.

Traditionally in social work the term supervision encompasses a variety of functions, including professional development of staff and administrative activities such as managing staff to achieve competent delivery of services. In the terminology of social work in Ukraine, the term “supervision” is sufficiently new, but is based on the experience of social work of other countries, Canada in particular.

As supervisory activity in the area of social work is innovative for Ukraine, it is natural that this term requires some refinement and delineation of its components in contrast to related functions in management, consulting, mentoring, etc.

In the etymological sense, the term “supervision” means “care, monitoring, observation”. In the field of social work, this term usually describes the relationship between two individuals, supervisor and supervisee, which contributes to the development of the professional competence of both participants.

In theory and practice of social work in Ukraine, the term “supervision” is still being used as a professional neologism. The literal translation from English – “supervision” does not fully disclose the nature of this technology. It is the term “mentoring” that can be considered in the Ukrainian language close within the meaning to this concept. New Dictionary of the Ukrainian language describes the term “mentor” as “one who advises, teaches, provides counselling; teacher, inspector”. The term “mentor” has the meaning of “teaching something by giving advice; directing, guiding, targeting in the right direction; administrating, managing” (Новий тлумачний словник української мови, 1999). The term “curator” is also used in a professional vocabulary to describe a person entrusted to oversee any activity. It is this interpretation that raises thoughts about overbearing critical oversight, errors correction and control. Therefore, application of the term “mentor” in the sense of “supervisor” may be considered the most successful in the Ukrainian language. We also want to stress out that the terms “supervision” and “supervisor” no longer cause confusion in a professional environment.

As elsewhere in the world, social work as a profession in Ukraine is based on many scientific theories and educational disciplines and addresses the needs of different groups of

clients of social services, whose range is constantly changing and expanding. Supervision in social work has become a reflection of this complex process, and consequently, changes in social work practice should find a proper reflection in supervision, which, according to Popovych, is in its early life and is extremely important in Ukraine, while abroad, the institute of supervision anticipates a supervisor's position in a workload of any social work agency (Попович, 2001).

It has become obvious that a need for proper supervision is increasing not only due to implementation of innovative methods in the process of professional intervention, but supervision is also aimed at reducing stress and anxiety of service providers that are inherent to the nature of social work.

Nowadays social work organizations in Ukraine operate under market economy. Some of them exist due to foreign investments that affect the management processes in these organizations. Sometimes competition prevails over feelings, relationships and attitudes that can certainly create preconditions for the replacement of qualitative indicators of service provision into quantitative; often the ethical principles of the profession are disregarded.

Thus, the issues of ensuring qualitative service provision to clients and further staff development arise, because social work supervisors can become change agents working with staff members to increase their competencies, gain access to resources, expand the responsiveness of the organizational environment, and facilitate interactions on every level. That is supervision that may guarantee a relevant level of organizations' functioning, namely the organizations where managers deliberately assess the practical importance of supervision and financially support this process. It should be also mentioned that in Ukraine a supervisor's position is not mentioned in the state classifier of professions (<http://www.dk003.com>).

The logical question arises regarding the level of understanding that senior managers and/or heads of social departments and social work organizations have about supervision as an integral part of social work profession and its implementation as a resource, which is aimed at meeting the needs of clients through support, training and staff administration.

In Western Europe and North America, supervision in social work has practical application, is taught in schools of social work and is mentioned in the professional literature since the initiation of social work profession. For years scholars – both theorists and practitioners in social work have been trying to work out a capacious definition of the supervision as a technology of social work. “Supervision has been applied in social work and mentioned in the literature since the beginnings of the practice of specialised social work” (Brashears, 1995, p. 692). However, in the literature, which some western authors call “supervisory tropical forest” there is still no clear definition or mega-professional supervision theory that would describe its meaning, purpose and methods in full volume.

This position, hierarchically over the position of those providing direct services to the clients, is aimed at ensuring high quality services: “supervision is an administrative and educational process used in social work agencies in order to assist social workers in developing their skills and in providing quality services to their clients” (Barker, 1995, pp. 371-372).

Kadushin also discusses the evolution process from worker to supervisor as well as identifies the key aspects of a social work supervisory practice. He specifies the roles and functions of administrative supervision within the context of power and authority. He identifies three phases of problem-solving as well as principles of effective educational supervision. And as a final point, Kadushin describes the significance of supportive supervision with respect to stress inducing situations and stress reducing strategies (Kadushin, 1992).

Speaking about Ukraine, the scholars emphasize the lack of systematic domestic studies on social work supervision issues including clinical activities and training of both professionals and social work students. Nevertheless surveys of supervision confirm the

interest in its conduct in Ukraine. Supervisory activity are mostly carried out in social organizations of the non-governmental sector, since Ukraine is intensively developing its non-governmental social work sphere made up of international organizations and foundations which, unlike the public sector, carry out not programmatic but project activities. Non-government organizations are more responsive to progressive social change initiatives because they are more willing to respond proactively to local needs rather than await approval from highly centralized and frequently unresponsive administrative structures. Evidence of the importance of this issue is the implementation of projects performed in Ukraine with the support of the International Organization for Migration (IOM), the European Union's Program to Assist the Newly Independent States of Eastern Europe and Central Asia (TACIS), and the Global Fund on HIV / AIDS. Consequently, the practice of supervisory activity in these projects took place on an informal level and, as the results of projects indicate, a systematic and formalized level has not yet been attained (Савчук, 2007).

Hence, there is a firm belief in the cohort of the professionals in the social sphere that social workers employed in diverse practice settings need an alternative of further education, support, and administrative assistance from someone more proficient than themselves (Kadushin, 2002). However, all through the world, social workers and social work supervisors have been expressing growing concerns about the thinning accessibility and decreased quality of supervision and the potentially negative effects for service delivery (Berger and Mizrahi, 2001). Though supervision is needed for social workers, it receives mostly minor attention and analysis from social work academics, social work associations, and regulatory bodies. Research focused on post-degree supervision practice has been described as sparse, conceptually narrow, and methodologically imperfect (Spence et al., 2001; Tsui, 2004).

The learning and development opportunities from universities or professional associations have been profoundly limited for supervisors (Tsui, 2005). Even so, repeated recommendations have been made that supervision training is necessary to provide effective services. In Canada, social work supervision courses are usually offered as electives through university social work departments, or through continuing education programs. More generic workshops for human services professionals can be offered through different training organizations.

We conducted a comparative research on studying the experience of Canada in the process of training of specialists in the social sphere, in particular to supervisory activity, in order to reveal positive outcomes and how they can be adapted in Ukraine. Significant scientific interest confirms the experience of Canada as a country that demonstrates a proper level of professional training for professionals in the social sphere. The training is carried out systematically and dynamically in the conditions of obtaining formal, non-formal and informal education. It is based on the principles of humanization, openness, democratization, mass education and continuing education taking into account the needs of Canada in its socio-political sphere and linked to ideas of global unity, i.e. the interconnection and interdependence of people in a globalized space.

First of all, it should be noted that in Canada the professional training of social workers for supervisory activity alongside with community colleges and universities that operate autonomously, is carried out by governmental and non-governmental social organizations. Thanks to this, practitioners have the opportunity for professional development and self-improvement, in particular, in supervisory activity all the way through their professional life. The training is carried out in accordance with Code of Ethics that serves as the foundation to the Standards of Practice developed in each province to ensure that the public is protected from unethical or incompetent practice of the social worker at all levels of practice (CASW, 2004). Educational policy is a responsibility of provincial governments according to the Canadian constitution, which means that one of the challenges in any area of

education is ensuring similar standards from province to province. There is no national body accrediting the social service worker diploma.

Universities offer degrees at three levels: the Bachelor of Social Work/Social Services (BSW or BSS), the Master of Social Work/Social Services (MSW or MSS) and the PhD. They may also offer post-degree diplomas in specialized areas like administration or evaluation research. As a rule graduates of MSW programs are more likely to have supervisory or management responsibilities than graduates of BSW programs, as well as to work with more complex treatment issues like women or children who have experienced physical or sexual violence, or people diagnosed with serious mental illnesses.

In Ukraine educational opportunities in relation to social work supervision practice are offered sporadically across the country. Such training is carried out mainly by colleges and universities. Social workers may take part in additional training programs at the All-Ukrainian Center for the Training of Civil Servants and Local Self-Government Officials and at the State Employment Service. It should be noted that in Ukraine there are no professional programs aimed at development of social workers, although there is an upgrade of civil servants, however they do not take into account the specificity of professional orientation in the area of social work (Наказ “Про затвердження Порядку організації підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування у навчальних закладах за державним замовленням Національного агентства України з питань державної служби”) (zakon3.rada.gov.ua).

The basis for professional training in Canada is a series of principles, such as: full compliance with the needs of the client and adherence to the professional Social Work Code of Ethics at all the levels of practice (micro-, meso-, macro-) in the context of the family, organization, community, and society in general; orientation to the advanced world experience; the consistency with the Global Standards for Social Work Education and Training adopted by the General Assembly of the International Association of Schools of Social Work (IASSW) and the International Federation of Social Workers (IFSW) in 2004 in Adelaide (Australia); continuing improvement of the quality of educational programs, on the basis of a competent approach in particular; responsibility for continuing professional development, which is simultaneously a requirement of the profession and individual responsibility of a professional; lack of educational standards; the construction of a system of professional training of social work professionals in accordance with the requirements of federal bodies and the control provision by the national non-governmental organization Canadian Association for Social Work Education (CASWE) as a federal body.

Formation of motivation for self-improvement is a leverage of the successful process of professional training of social workers for supervisory activity in Canada. Today, supervisors in most Canadian social organizations have real opportunities to be intellectually independent and carry out their professional activities in a psychologically safe climate, where the right to mistake is recognized, and the achievements of all members of the staff are valued. This, in turn, involves each employee in joint activities. In this way, such approach provides opportunities for self-fulfillment. There is generally accepted practice in Canada based on research / evidence-based practice which, in turn, allows to appeal to the needs of each client.

In Ukraine professional training of social workers for supervisory activity is realized on the basis of a partial compliance with the client's needs partly on an evidence-based practice aimed at achieving constructive changes and social justice; orientation to the advanced world experience with the intentions of taking into account Ukrainian realities; continuing improvement of the quality of educational programs and syllabus of disciplines on the basis of a competent approach and in accordance with the National Qualifications Framework adapted to international standards (Національна рамка кваліфікацій, 2011); construction of a system of professional training of specialists in the social sphere in accordance with the requirements of

educational standards, developed and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine in agreement with the National Agency for the Quality Assurance of Higher Education and the Standard of Higher Education (Про вищу освіту, №1556-VII).

It should be emphasized that the principles on which professional training is based are identical for both Canada and Ukraine. These, in particular, include: the principle of humanism, autonomy, accessibility, democracy, freedom and pluralism; the principle of continuity and fundamentalism of education; the principle of the correspondence of the goals, objectives and content of the educational program at each stage of training; the principle of assessing the educational needs and interests of students; the principle of integration of theory and practice, understanding practices in the context of politics; the principle of the availability of educational programs; the principle of universality and alternative education.

Canada has experience in accrediting educational programs for educational institutions and licensing practitioners. Accreditation of educational programs in the area of social work at BSW / BSS and MSW / MSS levels is the responsibility of the Canadian Association for Social Work Education. Licensing of practical social workers that is carried out by the College of Social Workers is the basis for appointment a supervisor in a social organization. The licensing procedure in Canada is held annually. Licensing exams required in Canada both for entry into the profession and requirements for ongoing continuing education are mechanisms by which this control may be exercised over the curriculum (Collins et al, 2002).

In Ukraine professional training is carried out mainly by higher educational establishments on the basis of licenses issued by the central executive authority in the field of education and science in accordance with the procedure established by the Cabinet of Ministers of Ukraine. Licenses are issued for a 10 years period.

In Canada, the organization of an educational process is based on the integration of theory and practice in the context of field education or professional activities. The content of educational activities is determined by the competence approach, which emphasizes, first of all, the development of professional skills and is implemented at all stages of professional career.

Conclusions: In the paper the aspects of the professional training of social workers for supervisory activity in Canada, such as availability of ethical codes and the primary role of professional values; integration of formal, nonformal and informal education; a complex combination of traditional and innovative forms and methods of professional training of supervisors based on the principles of integrity, structuring, practical orientation, functionality, cultural suitability, multiculturalism, active learning, partnership and egalitarian relationships are revealed. The close interconnections between supervision as a sphere of professional activity in the area of social work and the professional training of social workers for its implementation, and reasoning of the supervisory activity on the basis of scientific research with the involvement of both supervisors and supervisees in particular are disclosed. On the basis of analysis a distinction is differentiated between commonalities, such as humanization and autonomy, general accessibility, democracy, freedom, understanding of the practice of supervision in socio-political context and differences in Canadian experience, such as decentralized management of education system, absence of nationwide educational and professional standards, formation of content, provision of opportunities for professional development by means of formal, nonformal and informational education and in Ukrainian experience, such as centralized management of education system; existence of nationwide educational standards though lack of professional ones; formation of content, provision of opportunities for professional development by means of formal, partly nonformal and informal education of professional training of social workers for supervisory activity in the area of social work; and the opportunities for using progressive ideas and Canadian experience in Ukrainian conditions are outlined. The notions "supervision" and "supervisor" are clarified.

References

1. Bondarenko, N., Griga, I. & Kabachenko, N. (2004). Basics of social work. In: T. V. SemigIna & I. M. Griga (Ed.), *Social work. P. 1. Kiev: Academy* (in Ukr.)
2. Budnik, O. (2014). Preparation of the future teacher for the content-functional modeling of social and pedagogical activities. *Scientific treasury of education of Donetsk region, 1, 49–56* (in Ukr.)
3. Gayduk, N. M., Klos, L. E., Stavkova, S. G., & Belyaeva, S. Ya. (2007). Social work: practical training of students at the educational level "Bachelor". Lviv: Publishing house of Lviv Polytechnic National University (in Ukr.)
4. Order "On Approval of the Procedure for the Upgrading of Qualifications of Civil Servants and Local Self-Government Officials at Educational Institutions under the State Orders of the National Agency of Ukraine on Civil Service". № 86. Retrieved 27/12/2017, from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0832-17> (in Ukr.)
5. National Qualifications Framework. (2011). Retrieved 27/12/2017, from: <http://mon.gov.ua/activity/education/nacziionalna-ramka-kvalifikacij/> (in Ukr.)
6. National Classifier of Ukraine: "Classifier of Occupations" DK 003:2010. Retrieved 27/12/2017, from: <http://www.dk003.com> (in Ukr.)
7. New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. (1999). T. 2. Kiev: Aconit.
8. Pokladova, V., SemigIna, T., & Griga, I. (2002). Innovations in social services. Kyiv: Pulsary (in Ukr.)
9. Popovich, G. M. (2001). Social work and interdisciplinary cooperation. *Social policy and social work, 1(17), 47–52* (in Ukr.)
10. About higher education. №1556-VII. Retrieved 27/12/2017, from: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (in Ukr.)
11. Savchuk, O. (2007). Use of supervisory model in social work. *Social Policy, Social Work and Health: How Ukraine Achieves European Quality of Service, Kyiv* (in Ukr.)
12. SemigIna, T., & Griga, I. (2001). Introduction to social work. Kyiv: Phoenix (in Ukr.)
13. Tyuptya, L. & Ivanova, I. (2004). Social work: Theory and practice. Kyiv: VMUROL "Ukraine" (in Ukr.)
14. Yatsura, V. V., Senishin, O. S. & Gorin, M. O. (2010). Socio-economic forecasting. Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv (in Ukr.)
15. Barker, R. L. (1995). *The Social Work Dictionary, SUA: NASW Press.*
16. Berger, C, & Mizrahi, T. (2001). An evolving paradigm of supervision within a changing health care environment. *Social Work in Health Care, 32(4), 1-18.*
17. Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: a reconceptualization. *Social Work, Sept, 40 (5), 692-699.*
18. Brekke, J. (2012). Shaping the science of social work. *Research on Social Work Practice, 22, 455–464.*
19. Bridge, G. (2002). Sustaining social work education in Ukraine: The second phase. *European Journal of Social Work, 5(2), 139-147.*
20. Canadian Association of Social Workers, (2004): Mission. Online at www.casw-acts.ca
21. Canadian Association of Social Workers, (2005): Practice. Retrieved from: <http://www.casw-acts.ca/>
22. Collins, D., Coleman, H. & Miller, P. (2002): Regulation of social work: A confusing landscape. *Canadian Social Work Review 19(2), 205-226.*
23. Edwards, J. (2013). Strengths-based supervision in clinical practice.
24. Gould, N., & Baldwin, M. (2004). Social work, critical reflection and the learning organization. Aldershot: Ashgate.
25. Heinonen, T., & Spearman, L. (2006). *Social workpractice: Problem solving and beyond (2nd ed.)*. Toronto, ON: Nelson Publishers.
26. Howe, K., & Gray, I. (2013). *Effective Supervision in Social Work (Post-Qualifying Social Work Practice Series)*. London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from: <http://sk.sagepub.com/books/effective-supervision-in-social-work>.
27. Jones, M. (2004). Supervision, learning and transformative practices. In: N. Gould & M. Baldwin (Eds.). *Social work, critical reflection and the learning organization (P. 11–22)*. Burlington, VT: Ashgate.
28. Karvinen-Niinikoski, S. (2004). Social work supervision: Contributing to innovative knowledge production and open expertise. In: N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization*. Burlington, VT: Ashgate, 23–39.
29. Kadushin, A. (1974). Supervisor-supervisee: A survey. *Social Work, 19, 288–297.*
30. Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
31. Kadushin, A. (1992). Evaluation. *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press, 272–319.
32. Kadushin, A. (2002). *Supervision in Social Work. (4th edn)*. New York: Columbia University Press.
33. Nurius, P., & Kemp, S. (2012). Social work, science, social impact: Creating an Integrative conversation. *Research on Social Work Practice, 22, 548–552.*

34. Spence, S. H., Wilson, J., Kavanagh, D., Strong, J., & Worrall, L. (2001). Clinical supervision in four mental health professions: A review of evidence. *Behaviour Change*, 18(3), 135-151.
35. Tsui, M.-S. (2004). Charting the course of future research on supervision. In M. J.
36. Austin & K.M. Hopkins (Eds.), *Supervision as collaboration in the human services: Building a learning culture* (pp. 272-280). Thousand Oaks, CA: Sage.
37. Tsui, M.-S. (2005). Functions of social work supervision in Hong Kong.
38. *International Social Work*, 48(4), 485-493.
39. United Nations Committee on the Rights of the Child, (1995). *Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Ukraine*.
40. Walsh, L., & Woodward, P. (1989). *Continuing Professional Development; towards a National Strategy*, Pickup Report, commissioned by the FE Department of the DES.
41. Wax, J. (1979). Time-limited supervision. In: C. E. Munson (Ed.) *Social work supervision: Classic statements and critical issues*. New York : The Free Press, A Division of Macmillan Publishing, 111-121 (Reprinted from *Social Work*, 8, (July 1963), 37-43.

СТАВКОВА Софія Георгіївна,

*старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи
Національний університет «Львівська політехніка»*

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУПЕРВІЗОРІВ У ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СУПЕРВІЗІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У КАНАДІ Й УКРАЇНІ

Introduction: *Integration of the domestic educational system into European and global educational spaces stimulates inquiry into and implementation of innovative ways to ensure a high level of professional training of specialists in social services including supervisors, using the best examples of international experiences and, at the same time, preserving national achievements.*

The analysis of domestic scientific research provides a basis for acknowledging the insufficient development of the theoretical and practical aspects of supervision and lack of research on the issues of training supervisors in the area of social work. Thus, it is relevant and important to study Canada's experience as one of the leaders in the formation and development of supervision in the professional activities of social workers and in the preparation of social workers for its implementation.

The purpose of the article *is to sort out the central features of social work supervision as well as different approaches to its professional training, practical application, and complications of its identification in Ukraine.*

Results: *The interconnections between supervision as a sphere of professional activity in the area of social work and training of social workers targeted to professional development needs in the area of supervision in Canada and Ukraine are analyzed; commonalities and differences in Ukrainian and Canadian experience in the mentioned above issues are specified.*

Conclusions: *In the article the attempt is made to analyze the experience of Ukraine and Canada in the area of social work supervisors' training and the practical implementation of supervision in social sphere. It has been determined that the quality of social work education depends on the qualification level of the training of social workers and envisages, in particular, the possession of skills and abilities of supervision in order to facilitate the work of the personnel and ensure the proper level of social services provision. However, insufficient development of theoretical and practical aspects of supervision as well as insufficient research of professional training of supervisors in the area of social work in Ukraine is noted. The necessity of studying the experience of Canada as one of the leaders in the formation and development of supervision in the field of professional activity and preparation of social workers for its implementation is mentioned. Some common and distinctive aspects in the Canadian and Ukrainian experiences of social workers' professional training in supervisory activities in the field of social work are singled out.*

Key words: *social work; supervision; supervised; supervisory activity; professional training; formal, nonformal, informal education.*

*Одержано редакцією 02.02.2018 р.
Прийнято до публікації 09.02.2018 р.*

УДК 378.015.3

Старовойтенко Н.В.

к.пед.н., доцент кафедри загальної екології,
педагогіки та психології
Черкаського державного технологічного
університету, Україна

Білик Л.І.

д.пед.н., професор кафедри загальної екології,
педагогіки та психології
Черкаського державного технологічного
університету, Україна

Чемерис І.А.

к.,б.н., доцент кафедри загальної екології,
педагогіки та психології
Черкаського державного технологічного
університету, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРО УПРАВЛІНСЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Проаналізовано проблеми психологічної готовності майбутніх економістів та інженерів до управлінської діяльності. Подано особливості уявлень опитаних студентів щодо вимог до особистості керівника та самоусвідомлення власного управлінського потенціалу. Виявлено відмінності управлінського самовизначення майбутніх економістів-менеджерів та інженерів. З'ясовано, що студенти економічного напрямку підготовки мають вищу самооцінку та мотивацію до управлінської діяльності у порівнянні зі студентами технічних спеціальностей. Досліджено, що у студентів-менеджерів порівняно зі студентами-«технарями» вищий рівень знань про функції управлінської діяльності, яскравіше виражений підприємницький та соціальний тип професійної спрямованості, вище оцінено власні комунікативні здібності.

Показано, що лише третина студентів технічного напрямку проявляє інтерес до управлінської діяльності, позитивно оцінює свої комунікативні здібності, підкреслює роль професійної компетентності, відповідальності керівника, пунктуальність, швидкість реакції, розсудливість, надійність у виконанні технічної роботи. Відмічено, що недооцінка майбутніми інженерами демократичних підходів в управлінській діяльності, морально-етичних якостей керівника свідчить про недостатньо сформовану модель управлінської діяльності. У студентів-«технарів» домінує професійно-ділова спрямованість.

Визначено недооцінювання гуманістичної спрямованості керівника усіма досліджуваними студентами.

Ключові слова: професійна спрямованість; професійно-управлінські настанови; управлінський потенціал; діяльність; самоусвідомлення; самооцінка; управлінські уміння; навички; психологічна готовність; соціальний інтелект.

Постановка проблеми. Студентський період у рамках концепції професійного розвитку особистості розглядається не тільки як період адаптації, пристосування, підготовки до майбутньої професійної діяльності, але і як етап професійного самопізнання, самовизначення, пошуку шляхів реалізації в майбутній професії своїх можливостей, зокрема управлінського потенціалу. Водночас, у багатьох студентів спостерігається затримка професійно-психологічної адаптації (відсутність у когнітивній структурі «Я-концепції» професійно-управлінських настанов), що заважає самоствердженню і самореалізації себе як майбутнього керівника [1]. Такий стан справ можна пояснити не тільки недоліками в організації

навчально-виховного процесу (недооцінка психолого-педагогічної підготовки економіста та інженера), але і особливостями індивідуального розвитку студентів та формування системи ціннісних орієнтацій, які пов'язані з майбутньою управлінською діяльністю в обраній професії. Практика показує, що, з одного боку, підвищуються вимоги до керівника, що працює в різних сферах народного господарства, підкреслюючи соціальну значущість і вимогу до професії, а, з іншого боку, низький рівень психологічної і професійної готовності випускників ВНЗ до взаємодії з людьми, управління персоналом. Звідси постає потреба розкриття та реалізації внутрішніх можливостей студентської молоді в напрямку їх успішної управлінської підготовки з урахуванням специфіки фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технології прищеплення майбутнім фахівцям культури управління присвячені роботи І. Атватера, Дж. Доула, К. Татейсі, Р. Фішера, Г. Хофстеде, В. Вільямса [2; 3]. У психологічній літературі широко поширене розуміння готовності як запоруки успішності та ефективності діяльності, про що свідчать дослідження М. Дьяченко, Л. Кандибович [4]. Різним аспектам професійної готовності майбутніх менеджерів фінансово – економічного профілю, зокрема психологічної готовності до ролі керівника, присвячені роботи А. Поважного, Ю. Комара, О. Любчук, Н. Старовойтенко [5, 6, 7]. Психологічну складову менеджменту в економіці та підприємстві досліджували В. Шпалінський, К. Помазан, Л. Орбан-Лембрик [8]. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять праці Т. О. Бутенко з проблеми формуванні комунікативної компетентності майбутніх інженерів [9], О. Пономарьова, О. Романовського, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО з проблем управлінської культури в структурі професійної діяльності інженера-керівника [10], Н. Липченко, К. Баловневої про посилення психолого-педагогічної складової змісту інженерної освіти [11], Л. Гушіної, Н. Пфейфер про структуру управлінського потенціалу, його складові [12]. У працях І. Беха, Т. Дубовицької, В. Гашимової, В. Носкова, В. Юрченка, Л. Подоляк акцентовано увагу на особливостях професійного зростання студента як фахівця та особливості професійно-рольової ідентифікації [1, 13].

Однак, для розуміння сутності проблеми формування управлінських умінь та навичок у майбутніх фахівців економічного та технічного спрямування, важливо дослідити особливості усвідомлення і внутрішнього прийняття ними професійно-управлінських завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання. З'ясування даного аспекту підготовки майбутніх управлінців дозволить створити соціально-психологічні та педагогічні умови актуалізації управлінського потенціалу студентів, формувати психологічну готовність до роботи керівника, попереджувати формування у них негативних професійно-управлінських настанов.

Мета та завдання дослідження. Виявити та проаналізувати особливості уявлень студентів економічних та технічних спеціальностей щодо вимог до особистості керівника та самоусвідомлення власного управлінського потенціалу.

Викладення основного матеріалу. Звісно, що інженер-керівник, менеджер фінансово-економічного профілю є і завжди буде в першу чергу фахівцем, і його діловий авторитет як керівника визначатиметься насамперед рівнем компетентності в обраній сфері професійної діяльності. Психологічні ж та педагогічні знання виступатимуть хоча важливими, але все-таки лише однією з інструментальних функцій інженера (економіста) -керівника. Під управлінським потенціалом будемо розуміти сукупність об'єднаних в систему вроджених та набутих якостей керівника–управлінця, які визначають здатність виконувати свої обов'язки на належному рівні і управляти колективом для успішної та ефективної діяльності. Управлінський потенціал студента виявляється у системі його стосунків з навколишніми і до самого себе. Звісно, що

помітити, розвинути управлінський потенціал студента у ВНЗ не просто, так як лише на робочому місці, виконуючи обов'язки керівника, зокрема у невизначених, стресових ситуаціях, розкривається така важлива якість, як компетентність у прийнятті управлінського рішення. Одним з найважливіших компонентів управлінського потенціалу автори вважають комунікативний. Мистецтво спілкуватися з людьми і керувати ними – це не тільки результат спеціальної професійної підготовки управлінських кадрів, але і товар, що сьогодні користується попитом і високо оцінюється на ринку професійних послуг. «Це такий товар, що купується за гроші, як цукор, і кава, – стверджує Д. Рокфеллер. – І я готовий платити за таке вміння більше, ніж за будь-який інший товар у цьому світі» [8]. Зрозуміло, що для керівника, який прагне досягти високих результатів у професійній діяльності, соціальний інтелект та соціальна компетентність на високих рівнях свого розвитку забезпечать прояв таких властивостей як адекватність, автономність та автентичність [7].

Усвідомлення значущості управлінських умінь і навичок є важливим етапом їх формування у майбутніх економістів та інженерів в процесі вузівської підготовки. З метою діагностування особливостей уявлень студентів економічних та технічних спеціальностей стосовно вимог до особистості керівника та самоусвідомлення власного управлінського потенціалу, нами було проведено анкетування 208 студентів Черкаського державного технологічного університету, зокрема, 103 студенти 2 і 3 курсу факультету економіки та управління та 105 студентів 3 курсу будівельного факультету. Ми використали авторську анкету, яка містила низку запитань щодо розуміння управлінських функцій та вимог до особистості керівника: сильні та слабкі сторони керівника, бачення себе в майбутньому керівником, володінням окремими управлінськими вміннями, здібностями та рисами характеру: комунікабельність, вміння працювати в команді, проявляти ініціативу, радіти успіхам інших, виступати публічно, сриймати критику, жартувати, наявність інтересу до самоосвіти, тренінгових занять з управлінської майстерності. Аналіз відповідей студентів в даній роботі представлено без гендерного аспекту. Ми обмежилися таким показником як напрям підготовки: студенти-менеджери і студенти-економісти – (гуманітарний), студенти-технологи харчових виробництв і студенти-інженери-будівельники (технічний).

У межах окресленого дослідження викликали інтерес результати відповідей студентів-гуманітаріїв та студентів-«технарів» стосовно бажання стати в майбутньому керівником. Встановлено, що 96% студентів-економістів бачать себе в майбутньому керівниками, обґрунтовуючи цю думку внутрішньою мотивацією: «мрія з дитинства організувати навколо себе людей», «маю лідерські здібності, що проявилися у школі», «мені цікаво досягати результату і вести інших до успіху», «хочу досягнути вершин у своїй спеціальності для забезпечення своєї сім'ї», «знаю, що мене слухають інші, роблять те, що я скажу», «я дуже активна і комунікабельна людина». Водночас, є і такі твердження: «хочу бути керівником, тому що не люблю підкорюватися іншим», «щоб бути матеріально забезпеченим», «я вмію «крутитися»). Одиниці студентів – менеджерів не бачать себе керівниками, так як бажають займатися приватним підприємництвом: «сам собі керівник без найманих працівників», «хочу робити гроші один».

Набагато обережнішими у своїх мріях про управлінську діяльність виявилися студенти технічного спрямування. Тільки 56% з них прагнуть до управлінської діяльності. Цікавими для дослідження виявилися відповіді незмотивованих до керівницької діяльності респондентів - «технарів», що розподілилися у трьох напрямках: невідповідність особистісних рис для управлінської діяльності: «не вмію і боюсь висловлювати свою думку, я дуже добра не «гавкуча» людина, а керівник повинен бути більш жорстким», «маю розпорошену увагу і не вмію працювати у колективі», «я –

виконавець», «я постійно думаю, що про мене скажуть оточуючі» тощо; недостатня обізнаність у майбутній професії, некомпетентність: «для цього треба багато знати», «ні, ще не готовий, рівень знань не такий великий, як хотілось», «ні, тому що одразу керівником не стають»; відсутність позитивної професійної спрямованості: «ні, бо мені не дуже подобається моя професія», «ні, тому що хочу здобути ще одну професію». Позитивним у таких відповідях є усвідомлення неможливості досягти успіху в галузі, якщо відсутній інтерес до фаху. Такі студенти не ідентифікують себе з роллю керівника. Заслугове на увагу думка одного респондента -технолога, який має чітку мету («я цілеспрямована людина і моєю метою є зайняти високу посаду»), проте подальші відповіді («я - людина некоммунікбельна, успіхам інших радіти не вмію, командним гравцем себе не вважаю, публічно виступати не люблю, спеціальною літературою з управлінського мистецтва не цікавлюся і відвідувати тренінги та семінари не бажаю») свідчать про завищений професійний рівень домагань, який не підкріплюється усвідомленням засобів досягнення. Тільки в індивідуальній бесіді з такою категорією молодих людей можна уточнити їхню самооцінку та спосіб досягнення мрії «зайняти високу посаду»: попереду наполеглива праця над самовдосконаленням та набуття управлінських вмінь, використання родинних та інших зв'язків, спроба «купити» високу посаду, залучити висококваліфікованих спеціалістів, дочекатися сивини, щоб зайняти в компанії високий пост?

Ми з'ясували високий відсоток «невпевненості у собі», як риси, що не вистачає усім опитаним для виконання ролі керівника. Така «невпевненість» зовсім не означає, що внутрішні ресурси молодої людини насправді малі. Вважаємо, що таке відчуття відображає той факт, що реальні здібності студентів зрівнюються з уявним ідеалом керівника - досконалим «Я-керівник».

Студенти-економісти частіше називали вміння, що характеризують професійного керівника як виконавця різних управлінських функцій: усвідомлювати і ставити цілі, приймати вірно рішення та планувати роботу, домовлятися з партнерами, управляти власним часом, сприймати і аналізувати різноманітну інформацію, систематизувати її. Серед особистісних якостей керівника, зазначених студентами-менеджерами, домінують рішучість, екстравертність, комунікативність, активність, стресостійкість та креативність. «Позитивними» рисами та вміннями керівника, на думку незначної частини студентів економічних спеціальностей (6%), виявилися такі: «вміння трохи хитрувати», «бути красивим та сексуальним», «вміння примусити інших працювати за себе і на себе», що є свідченням сформованих управлінських настанов.

Студенти-«технарі», порівняно з студентами-економістами, частіше підкреслювали роль професійної компетентності, відповідальності керівника за себе та інших, пунктуальність, чіткість, зібраність, швидкість реакції, переключення уваги, розсудливість, надійність у виконанні великої кількості технічної роботи. Тільки одна відповідь про домінуючі риси керівника стосувалася нестандартного мислення та схильності до винахідництва.

Як бачимо, переважаючи більшість студентів обох напрямів підготовки вірно розуміє основні вимоги до особистості керівника, справедливо вказуючи на роль соціального інтелекту. Логічно припустити, що на запитання «Яких рис характеру і вмінь вам не вистачає для реалізації себе в майбутньому як керівника?», студенти дадуть відповіді, котрі будуть співвідноситися з ідеальними рисами керівника, що названі ними в цій же анкеті. З'ясовано, що переважній більшості опитуваних не вистачає лідерських здібностей, впевненості, завзятості, самоповаги, серйозності, вимогливості до інших, вміння публічно виступати, переконливості, знань професії. Одиниці респондентів технічних спеціальностей (3%) вважають, що тільки при наявності таких рис як «грубість, злість і холодність», вміння показати «хто в домі

господар» вони б могли стати в майбутньому керівником. Так, не було виявленого жодного з усіх респондентів, котрі б назвали такі позитивні риси керівника як порядність і чесність.

Оскільки переважаюча більшість опитаних (81%) переконані, що «керівник теж людина», тому допускають наявність у нього слабких рис і найчастіше називали «непослідовність у вимогах та оцінюванні», «невпевненість у прийнятті рішення, недостатньо зорієнтовані на користування новими інформаційними технологіями». Цікавими є відповіді: «так, допускаю слабкі риси, але якщо ці риси не заважають керівнику в роботі», «допускаю наявність у керівника слабкостей, щоб він вчився стримувати свої негативні прояви». Відповідно 19% (з них 15% «технарів») зазначили, що «керівник повинен бути сильним, він не має права на помилку», «слабкий керівник не здатний управляти колективом», «не допускаю, тому що підлегли будуть використовувати ці слабкості у своїх цілях», «на роботі не повинно бути слабкостей, а вдома допускаються». Звернемо увагу, що поняття «слабкі» риси характеру керівника для 24% всіх опитуваних означають: «каяття совісті, щирість, правдивість, здатність співпереживати, терплячість, доброта, поступливість». На наше переконання, це наслідок реально існуючої думки багатьох людей, що живуть в авторитарному суспільстві: «підлегли не розуміють доброго слова», «будуть боятися - будуть поважати», «тільки раціо і ніяких емоцій» тощо. Нерідко самі студенти піддаються соціальним стереотипам на кшталт «ввічлива людина, зокрема, викладач, сприймається слабким, невпевненим, невольовим, поступливим». З такими рисами, на думку студентів, важко конкурувати в суспільстві і «прояв теплих почуттів до людей загрожує управлінській кар'єрі».

Оцінка студентами власної комунікабельності. 69% опитаних констатують, що їм бракує комунікативних вмінь, зокрема точно висловлювати думку, переконувати інших, робити висновки, дотримуватися мовного етикету, розуміти невербальні сигнали, а 76% зазначили, що їм важко виступати публічно. Тим більше були не зрозумілими відповіді респондентів щодо тренінгів з ораторського мистецтва: тільки 58% студентів-менеджерів і 21% «технарів» виявили готовність до самовдосконалення. Негативні відповіді обґрунтовувалися, що «плануємо зайнятися саморозвитком пізніше», «ні, тому що немає часу», «мені це не цікаво».

Стосовно того, щоб «піджартовувати над друзями», не заперечує кожен другий опитаний, мотивуючи це бажанням покращити всім настрій. Вказують на різні види сміху та доцільність жартів 10% студентів-економістів та 18% «технарів». Розуміння переваг почуття гумору в майбутній управлінській діяльності продемонструвало 8% студентів-економістів: «гумор може слугувати важливим засобом полегшення переговорів і посередництва, особливо у випадках конфлікту і напруги між сторонами». Тільки 5% усіх респондентів негативно налаштовані до гумору: «не люблю насміхатися над іншими», «ніколи не піджартовую над іншими, щоб не образити». Переконлива більшість опитаних (85%) стосовно ставлення до критики давали схожі відповіді: «позитивно, бо це дозволяє не повторювати помилок», «з боку краще видно недоліки», «прислухаюся і роблю висновки», «позитивно, якщо критика по суті і справедлива», «критика – це розвиток». Частина респондентів (16%) зазначає, що до критики ставиться «нейтрально» або «негативно, якщо це зроблено грубо і неконструктивно», «нейтрально, проте прислухаюсь, але сама знаю, що мені треба робити», «негативно, тому що ніхто не любить критики» тощо. Тільки 2% студентів – економістів пов'язали власне ставлення до критики з майбутньою професією – управлінською діяльністю, зазначивши «чим більше висот у кар'єрі досягаєш, тим більше вас критикують», «позитивно, адже безжалісна критика загартувала таких відомих політичних і суспільних діячів як Лінкольн, Черчіль».

Уміння радіти успіхам інших. Більшість піддослідних загальної вибірки (79%) позитивно сприймають перемоги та успіхи інших, заявляючи, що відчують радість. Проте, 19% респондентів (11% економістів і 8% «технарів» зазначили, що «радіють успіхам тільки своїх рідних та друзів», «в залежності від того, наскільки чесно був досягнутий успіх». Одиниці вказали, що успіх інших їх не радує, так як «хочеться бути на місці переможця», «мені байдуже».

Оцінка студентами можливостей тренінгів та спецсеминарів з управлінської майстерності для розвитку управлінських компетентностей. Переважна більшість опитаних загальної вибірки (69%) впевнена, що тренінги з управлінського мистецтва формують важливі вміння, корисні в майбутній діяльності керівника та інших сферах життя і тому вони бажають самовдосконалюватися; 28% вважають, що тренінги з управлінської майстерності можуть бути корисними тільки для керівників-практиків, так як забезпечують лише „вузько спеціальні знання та управлінські уміння”, і тільки 3% вважають, що тренінги управлінські „студентам і керівникам практично нічого не дають, так як найкращий тренінг – це досвід роботи», тому відвідувати такі заходи не бажають.

Висновки. Результати дослідження дозволили виявити стан спрямованості студентів до управлінської діяльності та їхні уявлення про власний управлінський потенціал. В цілому можна констатувати, що у студентів домінує загальне позитивне ставлення до управлінської діяльності, а система ціннісних орієнтацій тісно пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, в тому числі управлінською.

Разом з тим, встановлено, що управлінська модель моральної поведінки у багатьох студентів є суперечливою, хоча вони прагнуть до гармонійного розкриття та ствердження свого управлінського потенціалу. Звертає на себе увагу те, що про такі моральні якості керівника як людяність, ввічливість, емпатія (як сильні) згадало тільки 4% респондентів, а про порядність, чесність, совісність керівника не було згадано. Отже, студенти недооцінюють гуманістичну спрямованість особистості керівника. Це сумний факт, адже «Совість, що є психологічним еквівалентом соціальної й морально-духовної повноцінності та почуття власної особистості, не дозволить їй маніпулювати іншою людиною, принижувати її гідність, а спонукатиме до прийняття її як рівної собі та до милосердя» [13].

Тільки третина студентів-технічного спрямування проявляє інтерес до управлінської діяльності, позитивно оцінюють свої особистісні схильності до роботи з людьми і бачить себе в майбутньому керівником - інженером. Вони усвідомлюють, що як керівнику, їм потрібні знання і вміння не лише техніко-технологічного характеру, а й психології, менеджменту. Для тих студентів технічних спеціальностей, кому на даний момент бракує вираженого інтересу до розвитку власного професійно-рольового аспекту «Я-керівник», характерним є відсутність мотивації читати спеціальну літературу та відвідувати управлінські тренінги. Це є свідченням недостатньої психологічної готовності до роботи з людьми в майбутній професійній діяльності, наявності певних обмежень, пов'язаних з управлінською кар'єрою. У студентів – «технарів» домінує професійно – ділова спрямованість (на дію і результат), а не заглиблення у роздуми над поведінкою, вчинком, емоційними станами людини. Оскільки серед опитаних студентів – «технарів» була достатня кількість тих, хто вже закінчив технікум і працював на харчових виробництвах та в будівельних організаціях, то у них більш реальні уявлення про керівника, професіоналізм якого тісно пов'язаний із знанням виробничих технологічних процесів. Одиниці студентів технічних спеціальностей сумніваються у можливості реалізації себе в обраній сфері діяльності, у тому числі й управлінській, тому як наслідок такий стан справ спонукає їх до думки про отримання другої спеціальності.

На відміну від студентів технічних спеціальностей, майже стовідсотково, студенти - економісти прагнуть реалізувати себе як керівника, у них чіткіше прослідковується підприємницький та соціальний тип професійної спрямованості. Авторів не дивує факт, що студенти-економісти, відповідаючи на запитання анкети, демонструють більшу впевненість у своїх лідерських здібностях, мають більш чіткий психологічний портрет ідеального керівника, акцентують увагу на функціональних вміннях керівника, спроможні обґрунтовувати власну думку, спираючись на вже вивчені курси психології та основ менеджменту. Порівняно з «технарями», студенти-економісти оцінюють вище свої комунікативні, творчі здібності (організувати культурні заходи, відвідувати тренінги), впевненіше заявляють про успіх, кар'єрний ріст, необхідність наслідувати талановитих, самореалізованих управлінців та суспільних діячів. Проте, для 5 % студентів-економістів характерними є незрілі форми управлінської ідентичності, неадекватних кар'єрних домагань та самооцінок власного управлінського потенціалу, маніпулятивної настанови до майбутніх колег та підлеглих в питаннях розвитку кар'єри. Враховуючи вік (18-20 років), та ситуацію, що в суспільстві достатньо прикладів моралі індивідуальних досягнень, непрофесійного управлінського середовища, то автори допускають наявність таких хибних особливостей мотиваційно-сислової сфери даної категорії молодих людей. Незначна кількість студентів-економістів зорієнтована в майбутньому розпочати власний бізнес, і на їхню думку, керувати людьми їм не доведеться. Вони частіше вживають в анкеті «моя справа», а не «надійна команда». Для них, у порівнянні зі студентами технічних спеціальностей, яскравіше проявляється потреба у домінантності, визнанні і владі.

Спираючись на теоретичні положення та результати наших досліджень, робимо висновок, що усвідомлення студентами власного управлінського потенціалу, психологічна готовність до роботи керівника розпочинається з формування позитивної особистісної та професійної «Я-концепції».

Потенційні управлінські можливості особистості студента, як економічного, так і технічного напряму підготовки формуються як його бажання саморозвиватися, самоутверджуватися, оптимізувати процес психологічної підготовки до виконання функцій керівника з огляду на свої індивідуальні психофізичні, соціально-психологічні властивості. Автори відзначають той факт, що значна кількість студентів не знає свого управлінського потенціалу через відсутність або слабкість мотивів саморозвитку, усвідомлення єдності управлінського потенціалу особистості та управлінського потенціалу підприємства, через відсутність досвіду.

У структуру підготовки фахівців технологічного вузу доцільно включити дисципліни з галузей психології, які стосуються психологічних особливостей діяльності спеціаліста технічного (економічного) профілю, а також визначають психологічні особливості та закономірності міжособистісної професійної взаємодії випускника технічного вузу з іншими людьми (партнерами, керівниками, підлеглими тощо). На жаль, такі навчальні курси як «Психологія праці та організаційна психологія», «Економічна психологія», «Психологія управління проектами» не посідають чільне місце в програмі підготовки студентів технічного та економічного спрямування. Перспективні наукові пошуки авторів будуть спрямовані на розробку та удосконалення форм і методів навчання та виховання з метою психологічної готовності до управлінської діяльності майбутніх економістів та інженерів. Серед найважливіших – тренінгові заняття на вправлення у прийнятті управлінських рішень, зустрічі з успішними керівниками підприємств, конкурси «Кращий за професією» тощо.

Список використаної літератури

1. Подоляк Л. Г. Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

2. К. Татеиси. Вечный дух предпринимательства. Практическая философия бизнесмена Москва: Московский бизнес, 1990. 222 с.
3. Williams, W. M., Yang, L. T. Organizational creativity: Handbook of Creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge: Univ. Press, 1999. P. 373-391.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Военная психология и педагогика. Минск, 1999. 325 с.
5. Творческое развитие субъектов управления: концептуальные основы и практика: монография / Поважный А.С., Поважный С.Ф., Любчук О.К., Комар Ю.Н. и др. Донецк: СПД Куприянов В.С., 2010. 324 с.
6. Luybchuk O. Development of self – concept in students of high school of management Mapping of psychological knowledge for society: X-th European congress of psychology, 3–6 July 2007. Prague: Union of psychologists Association of the Czech Republic. P. 28.
7. Старовойтенко Н. В. Формування соціального інтелекту у майбутніх керівників. *Сучасний університет: перспективи розвитку*: матеріали Міжнародної науково–практичної конференції. Т.2. Черкаси: ЧДТУ, 2011. С. 35-38.
8. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління: навч. посіб. для керівників навч. закладів Харків: Видав. «Ранок», 2002. 128 с.
9. Бутенко Т. О. Роль психолого-педагогічної підготовки у формуванні комунікативної компетентності майбутніх інженерів. *Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи*: II Міжнародна наукова конференція, 15-16 квітня 2010. Харків, ХДАДМ, 2010. С. 133.
10. Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарьов О. С. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут»: навч. посіб. Харків: НТУ «ХПІ», 2002. С. 160.
11. Липченко Н. В., Баловнева К. С. Формирование управленческой культуры будущего инженера посредством внедрения комплексной дисциплины в учебную программу. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6. С. 127-130.
12. Гущина Л. Ю. Формирование образовательного потенциала студентов в вузе: автореф. дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Караганда: Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова. 2006. 20 с.
13. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання. Київ: Либідь, 2006. 272 с.

References

1. Podolyak, L. G. & Yurchenko, V. I. (2006). *Higher school psychology: a manual for graduate students and postgraduate students*. Kiev: TOV «FII-studIya» (in Ukr.)
2. Tateisi, K. (1990) *The eternal spirit of entrepreneurship. Practical Philosophy of a businessman*. Moskva: Moskovskij biznes (in Russ.)
3. Williams, W. M., Yang, L. T. (1999). *Organizational creativity: Handbook of Creativity*. In: R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge: Univ. Press, 373-391 (in Eng.)
4. D'yachenko, M. I., Kandybovich, L. A. & Kandybovich, S. L. (1999). *Military psychology and pedagogy*. Minsk (in Russ.)
5. Povazhnyj, A.S. et. al. (2010). *Creative development of subjects of management: conceptual bases and practice: monograph*. Doneck: SPD Kupriyanov V.S. (in Russ.)
6. Luybchuk, O. (2007). Development of self–concept in students of high school of management. *Mapping of psychological knowledge for society: X-th European congress of psychology. Prague: Union of psychologists Association of the Czech Republic*, 28.
7. Starovoytenko, N. V. (2011). Formation of social intelligence for future managers. *Modern university: prospects for development: materials of the international scientific and practical conference*. Cherkasi: ChDTU (in Ukr.)
8. Shpalins'kij, V. V. & Pomazan, K. A. (2002). *Psychology of management: teach. manual for the teaching staff. establishments*. Harkiv: Vidav. «Ranok» (in Ukr.)
9. Butenko, T. O. (2010). The role of psychological and pedagogical training in shaping the communicative competence of future engineers. *Socio-humanitarian vectors of higher education pedagogy: II International scientific conference*. Harkiv, HDADM (in Ukr.)
10. Tovazhnyans'kij, L. L., Romanovs'kij, O. G. & Ponomar'ov O. S. (2002). *Formation and implementation of the concept of preparation of the national humanitarian and technical elite at the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute": teaching. Manual*. Harkiv: NTU "HPI" (in Ukr.)
11. Lipchenko, N. V. & Balovneva, K. S. (2013) Formation of the managerial culture of the future engineer through the introduction of a comprehensive discipline in the curriculum. *Fundamental'nye issledovaniya (Basic research)*, 6, 127-130 (in Russ.)
12. Gushchina, L. Yu. (2006). Formation of the educational potential of students in high school (PhD dissertation) *Theses*. Karagandy: Pavlodar State University. S. Toraiygrova (in Russ.)

13. Beh, I. D. (2006) *Education of the person: climb to spirituality: science. Publication*. Kiev: Libid' (in Ukr.)

Starovoytenko Nataliya

PhD, Associate Professor,
Cherkasy State Technological University, Ukraine

Bilyik Lyudmila

DSc, Professor,
Cherkasy State Technological University, Ukraine

Chemerys Ingrida

PhD, Associate Professor
Cherkasy State Technological University, Ukraine

COMPARATIVE ANALYSIS OF ECONOMIC AND ENGINEERING STUDENTS' IMAGES TOWARDS MANAGEMENT ACTIVITIES

Introduction. Nowadays many students experience a delay in professional psychological adaptation, which is associated with underestimation of psychological and pedagogical training, as well as the peculiarities of student development and the formation of a system of value orientations. Hence the need to open and implement the internal capabilities of student youth in the direction of their successful management training arises, taking into account the specificity of the specialty.

Purpose of the article – to identify and analyse the peculiarities of images of students of economic and technical specialties concerning the requirements to the personality of the leader and self-awareness of their own management potential.

Results. It was found that economic students had a higher self-esteem, motivation and a deep level of knowledge about management as compared to students of technical specialties. They were dominated by entrepreneurial and social type of professional orientation. Students appreciated their communicative abilities above. Only a third of technical students were interested in management, positively evaluated their inclinations to work with people and saw themselves as a chief engineers. Future engineers emphasized the professional skills of the manager, the role of professional competence, responsibility of the manager, reliability in the performance of technical work. However, the underestimation of democratic approaches in managerial activities, moral and ethical qualities, showed the unformed model of management activity. Technical students were dominated by professional business orientation, rather than a deepening of reflection on the emotional states of human. Moral qualities of the manager, like humanity, politeness, empathy, were mentioned by 4% of respondents, but decency, honesty, conscientiousness were not mentioned. Hence, underestimation of the humanist orientation of the manager.

Originality. For the first time, knowledge of students of Cherkasy State Technological University about managerial potential was investigated, a comparative view towards management activity and the formation of a value system for students of economic and technical specialties was made.

Conclusion. The dominance of positive attitude towards management activity was established. The underestimation of the humanistic orientation of the personality of the leader was revealed. One third of the students of technical direction saw themselves as a leader. Almost 100% of economists were eager to realize themselves as managers, they had an entrepreneurial and social type of professional orientation. But 5% of economic students were characterized by immature forms of managerial identity, the need for dominance was more pronounced. It was proposed to include psychological disciplines to the structure of training, which would relate to the peculiarities of the specialist, and also determine the features and patterns of interpersonal professional interaction of a graduate of a technical university with other people (partners, managers, subordinates etc). Perspective and effective are training sessions for the practice in making managerial decisions.

Keywords: professional orientation; professional management guidelines; managerial potential; activity; self-awareness; self-esteem; managerial skills; skills; psychological readiness; social intelligence.

Одержано редакцією 02.02.2018 р.
Прийнято до публікації 09.02.2018 р.

UDC 364-78(71)(045)

DR. MAUREEN P. FLAHERTYPeace and Conflict Studies,
University of Manitoba,
Winnipeg, Canada**SOCIAL WORK AND PEACE AND CONFLICT STUDIES:
PARTNERSHIP WITH PROMISE**

***Анотація:** У світі, який заповнило насильство та розбрат, люди часто відчують себе нездатними вплинути на ситуацію, що визначає їхнє мирне співіснування у глобалізованому просторі. Автор статті стверджує, що навіть незначні прояви позитивних відносин у громаді суттєво впливають на розвиток миролюбного співтовариства. Шукаючи шляхи подальшої розбудови таких стосунків у світі, ми зосереджуємо увагу головно на вивченні соціальної сфери, зокрема соціальної роботи та сфери мирного вирішення конфліктів, беручи до уваги спільність їхніх цінностей, теорій, вмінь та навичок, а також важливість співпраці та проведення подальших досліджень задля розвитку глобального співтовариства.*

***Ключові слова:** соціальна робота; розбудова миру; конфлікт; вивчення можливостей мирного вирішення конфліктів; наснаження; розбудова громади.*

The problem statement: Why is it important to more openly ponder the connections between social work and peacebuilding? In our very troubled world, people often feel helpless, and question what one person can do to make change, to build peace, often thinking only of the “big picture” – world peace. This article argues that what might be considered smaller acts of positive relationship are the essential components of peace building – individual and community acts. For this reason, we must examine individual responsibility and actions and how those actions and their influence contribute to the betterment of our world as a whole. Seeking resources that facilitate these actions and connections, we find that the profession of social work offers a code of conduct and teaches skills for practice that can facilitate positive change from the individual to the global (Canadian Association of Social Workers, 2005).

Purpose of the Article: This article is a preliminary exploration of the contributions that social workers can and do make toward building a more peaceful, just world. Beginning with a brief examination of the history of social work, the article considers how Social Work as a discipline has grown and changed over the last more than one hundred years and where it is today. The gaze is then turned to the newer field of Peace and Conflict Studies. The definition of “peacebuilding” is considered, along with some of the foundational and emerging theories in Peace and Conflict Studies. Following, as some of the skills critical to peacebuilding are identified, we find in due course, that social work can be a much-needed resource to further develop theory and practice that contributes to active peacebuilding. The article argues that with both Social Work and Peace and Conflict Studies grounded in values and theory connected to human rights, human security, and social justice, may be inextricably and positively linked. The article’s conclusion encourages more in-depth and purposeful dialogue between Social Work and Peace and Conflict Studies, to more methodically identify appropriate analytical tools and skills that can help build and sustain a more inclusive, just, shared world.

The main body of the article: Can a social worker also be a peacebuilder (Clarke, 2014)? Do the processes of peacebuilding need the skills of social workers? These are questions I have been asking myself for years. My own history is in social work – more than thirty-five years of practice in child-welfare, social welfare, child protection, family violence, crisis and trauma counseling, and community development. I first became aware of Peace and

Conflict Studies when I was seeking ways to further my education, inspired to do so by my friends and social work colleagues in Ukraine.

As a social worker, I was fortunate enough to be part of a Canadian International Development Project, Reforming Social Services: Canada-Ukraine. One of the main goals of that project was to develop an accredited Faculty of Social Work at Lviv Polytechnic National University (Hayduk, & McKenzie, 2012) and I was provided the opportunity to spend a good portion of two years working with the new faculty members in Lviv, developing and delivering courses for the faculty and supporting new community social service projects that would eventually also provide placements for the student social workers (Innovations in Social Development). While working in Ukraine, I learned more about the complex history, cultural differences and sometimes-apparent animosity between different groups in the country (Marples, 2007, Reid, 1985, 1997, 2003). Still, the relatively new democracy had little overt conflict at that time. That fact in itself seemed like a topic worthy of research, and so I was encouraged, by my Ukrainian colleagues, to focus my doctoral research in Peace and Conflict Studies on Ukrainian women – considering how they built bridges to do collaborative work across what from the outside at least seemed like a great divide.

Throughout that doctoral research (Flaherty, 2012) and studies that followed (Flaherty, 2016), I discovered that it was the clinical and community social work background, and the skills I had learned through my social work education and practice that made the research relevant and possible. During the research process, I also began to understand that the social work being done by Ukrainian colleagues was very much connected to what I was learning in Peace and Conflict Studies where we talked about systems theory, work with communities, advocacy, and empowerment. These were areas of theory and practice that both disciplines value highly. The related skills were a further resource when conducting research with another social work colleague on another project that considered the positive influence of Indigenous grandmothers in Manitoba, Canada (Flaherty, & Rocke, 2016).

Social Work. History

In her seminal text, *Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession*, Lena Dominelli (Dominelli, 2004) aptly captures the gradual shift the profession of social work continues to make from the well-intentioned, somewhat paternalistic “caring” provided by the friendly visitors of my grandmother’s generation, to social workers being control agents of the state, and then agents of individual and community empowerment. In my grandmother’s day, someone called a “social worker” (Barker, 1995) might bring food to the hungry, or find housing for those in need. The issue of child welfare became another focus of the job as government departments were established to attend to the needs of children, and see that they did not become “delinquent” (Barker, 1995). As the profession developed, those who were in need of social services help were still often seen as somehow “deficient” human beings, and the job of the social worker was generally, “to protect vulnerable people, control deviant populations, and improve the life circumstances of society’s most disadvantaged individuals” (Dominelli 2004). In time, the field shifted attitudes and values from the earlier patriarchal approach, into a field that is built on more collaborative relationships, wherein social workers still do indeed become involved in the lives of people when they are most vulnerable. However, now the social work profession espouses that all people have intrinsic value and the social worker facilitates the processes necessary to assist people to carry out the tasks required for a full, healthy life. Social work as a profession also aims to improve social conditions and structures that support a good quality of life for all. The Canadian Association of Social Workers’ Code of Conduct (The Canadian Association of Social Workers’ Code of Conduct, 2005, p. 3) outlines a recent definition of the social work profession:

The social work profession is dedicated to the welfare and self-realization of all people; the development and disciplined use of scientific and professional knowledge; the development of resources and skills to meet individual, group, national and international changing needs and aspirations; and the achievement of social justice for all. The profession has a particular interest in the needs and the empowerment of people who are vulnerable, oppressed, and/or living in poverty. Social Workers are committed to human rights as enshrined in Canadian law, as well as in international conventions on human rights created or supported by the United Nations.

This Code of Conduct goes on to note that social workers must respect the lifestyle of others “without prejudice” and “not tolerate any discrimination based on age, abilities, ethnic background, gender, language, marital status, national ancestry, political affiliation, race, religion, sexual orientation or socio-economic status” (United Nations Centre for Human Rights, 1992).

Shifting even farther to an ethos of interdependence, respect, and social justice, in 2014, the International Federation of Social Workers (IFSW) and the International Association of Schools of Social Workers (IASSW) agreed upon a global definition of social work as follows:

Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing (International Federation of Social Work, 2014).

Social Work Roles

The actual tasks of a social worker can be quite diverse. A social work professional may work with individuals, families, and/or communities in a variety of settings and roles that will facilitate their emancipation and empowerment. Social workers are service brokers (connecting people to appropriate resources), advocates (championing the rights of others), case managers, educators, facilitators, organizers (for community action, economic development, research, etc.), and managers of organizations that provide services (<http://www.csc.edu/dpsw/sw/careers/roles.csc>). Social workers are also cast in the roles of advocate, community change agent, counselor, mediator and researcher (www.ssw.chhs.colostate.edu/students/undergraduate/bsw-practice-roles.aspx). The CASW (<http://www.casw-acts.ca/en/Code-of-Ethics>) adds that social workers often work as part of a team of professionals, and along with the roles mentioned above, they develop social policy that will improve people’s lives. In addition to their practical work, social workers may also teach others hands on social work skills as well as teach and train others working in the area of social policy development.

Reaching beyond the local to more global responsibilities for social workers, social development and social welfare scholar, James Midgley (Midgley, 1997) noted that international development, or global development involves not just the goals of a government or state, but also the goals and needs of the individuals who make up that state, addressing inequities in social and economic resources. This is a people-centered process that assists communities to construct places where people can develop to their full potential (<http://hdr.undp.org/en/humandev/>). Social work scholar, Lena Dominelli (Dominelli, 2003) noted that social workers have a major role to play in human development and social justice worldwide, respecting cultural and other differences, collaborating for a new paradigm of social development.

As referenced earlier, faculties of Social Work at a variety of universities offer courses in theory and practice related to child welfare, crisis intervention,

family services, social policy, community development and health care (<https://umanitoba.ca/student/admissions/programs/social-work.html>). Some also offer programs geared specifically to facilitate work with older adults and in the mental health and social justice fields (<https://www.sgs.utoronto.ca/prospectivestudents/Pages/Programs/Social-Work>). Social workers learn early and often about trauma, empathy, inclusion, cross-cultural and multi-cultural work, and facilitating empowerment.

Peace and Conflict Studies. History

Having learned a bit about the older field of Social Work, this section outlines the origins of the field, Peace and Conflict Studies, noting the work of some of the early scholars and the trajectory of the field. Even though peace is much more than simply, “not war,” (Galtung, 1964) Peace and Conflict Studies emerged slowly from the study of war, reportedly with Quincy Wright’s studies of war in the 1940s (Wright, 1942), followed in the post-World War II period by the work of Lewis F. Richardson who developed mathematical models of the arms race and war and examined the interactive processes leading to armed conflict (Richardson, 1960). In this same time frame, Anatol Rapoport, a mathematical psychologist provided a different perspective though his work on Game Theory which considered early analyses of conflictual interactions as a means of preventing nuclear war (Rapoport, 1960). A couple of decades later, with much diverse work done in the ensuing years between, Louis Kriesburg (Kriesburg, 1998), studied, among other topics, the processes of de-escalating armament acquisitions as one tool in resolving conflict and diminishing the likelihood of further violence.

As such, the disciplines of International Relations and Conflict Resolution eventually gave birth to Peace and Conflict Studies (Sylvester, 2002). International Relations focused mostly on high profile violent conflicts between nations - conflicts to be analyzed and attended to by experts in international diplomacy. Historically, war and violent conflict have been studied mostly for the purpose of resolution, and then prevention of further conflict. Some earlier scholars considered Peace and Conflict Studies to be a sub-field of International Relations (Simpson, 2016).

Looking deeper, however, the field of Peace and Conflict Studies is also founded on the work of structuralists such as Karl Marx (Marx, & Engels., 1976) followed by Max Weber (Weber, 1947) who joined Marx in seeing that economics and power, which could so easily be corrupted, were supported by class differences. In order to even out or flatten hierarchies of power, it would be necessary to “shake up” the structure of such societies. Following, Critical theorists examined, among other things, the role that economic policies can have in maintaining not only the economic status quo in a society, but also the associated power dynamics (Horkheimer, 1979). In other words, they looked at social and economic structures and the power related to them.

It is fitting therefore, that the study of conflict and peace has shifted to include efforts that affect and are constructed not only by and for nations and elites, but also by and for the non-elites – those personally and directly impacted by destructive conflict (Tongerren, et. al, 2005). As the Peace and Conflict Studies field grew, it was acknowledged that peace must be built through the involvement of all layers of society, and that lasting peace comes through “multi-track diplomacy” – using a systems approach to work with people from the grassroots to mid-level elites, to the highest level of government and all of these levels or “tracks” must be involved in education, research, and even activism (Diamond, & McDonald, 1996) in an all inclusive, all encompassing approach to addressing conflict and building peace. The practical aspects of this work are discussed in the next section.

Peacebuilding and Human Security

Just as the role of the social worker has changed and developed over time, so too has the role of “peacebuilder”. The term seems to have emerged primarily from the work

of Johan Galtung who purported that *peacebuilding* means attending not only to direct international and even interpersonal violence – the direct violence of armed conflict and physical violence; peacebuilding must also attend to the structures that keep inequality amongst people in place – structural violence (Galtung, 1975). Growing out of the collective knowledge of other disciplines, the study of peacebuilding or Peace and Conflict Studies as a way of looking at the world is only beginning to be established as a discipline in its own right (Paffenholz, 2001).

Even as Social Work shifted its focus over time, what is considered to be peacebuilding is also rapidly shifting. As recently as 2007, the United Nations' definition of peacebuilding was as follows: “[p]eacebuilding involves a range of measures targeted to reduce the risk of lapsing or relapsing into conflict by strengthening national capacities at all levels of conflict management, and to lay the foundations for sustainable peace and development” (www.un.org/en/peacebuilding/pbso/pbun.shtml). The definition goes on to describe how peacebuilding efforts must be tailored to the “specific needs” of the context in which the work is being done.

Many scholars within the Peace and Conflict Studies field acknowledge that the United Nations (UN) definition of peacebuilding does not seem to reach quite as far as Johan Galtung's stated intentions. While the 2007 UN definition appears to focus on the security of national borders, within which there is no overt violence, Galtung focused more on what some peace scholars are now calling *human security*, which in this case means not only protecting human beings from harm, but also assuring conditions for their needs to be met such that they can develop to their full potential (Reardon, & Hans, 2010). Two years after the 2007 of peacebuilding, the UN changed its definition human security to the following:

... [the need]to protect the vital core of all human lives in ways that enhance human freedoms and human fulfillment. Human security means protecting fundamental freedoms – freedoms that are the essence of life. It means protecting people from critical (severe) and pervasive (widespread) threats and situations. It means using processes that build on people's strengths and aspirations. It means creating political, social, environmental, economic, military and cultural systems that give people the building blocks of survival, livelihood and dignity (Commission on Human Security, 2003).

There are still those who focus on the narrow definition of security, but many current scholars in Peace and Conflict Studies now ally with the UN 2009 definition (Reardon, & Hans 2010), a statement that is also congruent with present-day social work values and principles, as outlined earlier. These same scholars also identify gender as one of the points of intersection of identity that may impact the way the world is experienced by people – along with age, race, ability, and others (Flaherty, & Hansen, 2015). These different identities and experiences must also be considered in context when looking at varying human needs and issues of social justice.

Peacebuilding Processes

How do peace studies scholars discuss the processes for building the blocks that serve as the foundation for human survival? Another peace scholar, John Burton (Burton, 1990) used Abraham Maslow's Hierarchy of Needs as the scaffold upon which to develop his Human Needs Theory. Burton, however, argued that, unlike Maslow's premise of a hierarchy founded on physical safety and security, human relationship and belonging might be almost as important or as important to people as food and a place to live. Burton noted that conflict often develops when people's needs are not being met. The list of essential needs according to needs theorists within the Peace and Conflict Studies field are: safety and security; belongingness/love; self-esteem; personal fulfillment; identity; cultural security; freedom; distributive justice; participation – or the need to actively participate in civil society (Marker, 2014). For Edward Schwerin (Schwerin, 1995),

volvement in civil society was vital for personal empowerment. Breaking this down more clearly, Schwerin (Schwerin, 1995), identified eight components that are required in the process of empowerment: self-esteem, self-efficacy, knowledge and skills, political awareness, political participation, political rights and responsibilities, and access to resources. These components require interaction and interrelation amongst humans – social inclusion.

Peace scholar, Elise Boulding (Boulding, 2001) wrote about the need to create cultures of peace – cultures of inclusion, where all people have their needs met, depending a great deal on relationships. Peacebuilder Peggy Chinn (Chinn, 2004), a nurse by background, described concrete steps for inclusion and decision-making within community – building community. Another scholar often cited in peace studies, Mary Gordon (Gordon, 2005), developed a school program to assist children to build empathy, a foundational quality for relationship building. Peace practitioner, John Paul Lederach focuses on building peaceful societies through dialogue and shared visioning – relationship building. He and his daughter Angela Lederach are now focused additionally in assisting people and their communities to heal after trauma (Lederach, & Lederach, 2011).

Other Peace and Conflict Studies scholars write about “emancipatory peacebuilding”, focused on community development work done in participation with communities rather than *for* them. Oliver Richmond, in his assessment of what is essential in post cold-war, post “liberal” peace-building processes, notes, “[W]e know that military security and law and order are required... [W]e know that empathy for everyday conditions and assistance with sustainable development are needed” (Richmond, 2015). Richmond is adamant that sustainable peace involves not only assisting fragile communities to build a strong state with its accompanying institutions; lasting peace can only be built with full recognition of the different community identities. Peacebuilding work with communities involves facilitating development of their own ability to build their capacity and/or assisting citizens to *access* the capacity for peace that is hidden under oppressive structures. For example, Maschietto (Maschietto, 2015), reflecting on her own research, questioned who should presume to be “emancipating” whom. She challenged the disconnect that may occur between academic knowledge and on-the-ground policy development and implementation. In other words, working with, rather than working for or working over people is the only way to do research and build peace.

Learning to do Peacebuilding

So how does one learn to do peacebuilding work and how is the field growing? There are not many Peace and Conflict Studies university programs in the world, but those existing in the West focus on theory, conflict analysis, and practice, with the practice at the time of this writing, heavily dependent on skills of mediation and conflict resolution. The Kroc Institute for International Peace Studies identifies three areas of focus for their program: 1) understand the causes of armed conflict; 2) develop ways to prevent and resolve war, genocide, terror, gross violations of human rights; and 3) build peaceful and just systems and societies (www.kroc.nd.edu/about-us/what-peace-studies). Peace Studies at the University of Waterloo focus on “unconventional, non-violent ways to transform conflict and work for positive social change.” The focus is on teaching students to “[T]hink critically about peace and culture. Explore theories of conflict resolution, human rights and international development” (<https://uwaterloo.ca/peace-conflict-studies>). From a practical perspective, this university offers courses in mediation and conflict resolution. Going a little further, another well-known peace education resource, Eastern Mennonite University, offers a special course to work with people who have experienced trauma and proclaims core values such as “awareness of other cultures, sustainability, community, and peacebuilding” (Eastern Mennonite University, 2017). This is a much-needed, practical course of study; however, it is

not yet a common course in Peace and Conflict Studies as a whole. To build further peacebuilding resources, practitioners may turn to collaborate with the more established field of Social Work.

Social Work Tools for Peacebuilding

One way to frame the work of peacebuilding might be to describe the work necessary to build civil society – communities inclusive of people in all their diversity such they each is supported to develop to their full actualization. Such processes require careful examination and application of all resources available. The discipline of Social Work has much in common and much to offer. Reflecting upon the trajectories of Social Work and of Peace and Conflict Studies as fields, their origins seem to be almost opposite and yet their present-day foci have much in common. Social Work is an older discipline, and grew out of the practice of helping people meet their basic needs – a kind of humanitarian approach with focus on individuals and small communities. It was a person-to-person approach, sometimes patronizing, but centered on helping the individual none-the-less. In contrast, Peace and Conflict Studies, interdisciplinary in its origins, grew out of a need to analyze and put an end to armed conflict between large groups of people, usually nations. Building a lasting peace as defined by different communities followed. Still, considering the fields today, both espouse values of social inclusion, social justice, human rights, and facilitation of personal agency – individual human security and citizen empowerment through which safe and healthy communities are built. I will use the term “discipline” for ease of reference, though some might argue that Peace and Conflict Studies as a field is not yet a discipline in its own right.

Both Social Work and Peace and Conflict Studies scholars often cite the work of Karl Marx as influential – the notion that all people deserve to have their basic needs met. They also see relationship building as key to personal and community development, and a way of meeting basic needs (Burton, 1990, Maslow, 1954, Staub, 1989). Slightly different from Peace and Conflict Studies, Social Work as a discipline is practice based - with a focus historically on individual, group and community. At the same time, modern Social Work acknowledges that it is often not an individual or group that needs to change in order to get their needs met – it may be the system within which they live – structural change (Dominelli, 2004.). Both Social Work and Peace and Conflict Studies refer often to the work of Paulo Freire (Freire, 1970) who emphasized the need for empowered citizens to be the source of change – the only way to challenge oppressive systems.

Social Work education teaches theory and skills that train the practitioner to work with individuals, families and communities to analyze problematic situations, consider what needs are yet to be met, and work with them to build strong, healthy relationships with self and others. This means working on empowerment and agency, and social workers are trained to assist individuals, families, groups and communities in their own empowerment and agency. In the early 1990’s Social Work education openly acknowledged the need for a gendered analysis in the work that social workers do – and some schools began to teach required courses on feminist perspectives to policy and practice (Pennell, et. al., 1993). Peace and Conflict Studies has also realized the importance of a gendered lens in analyzing and working in any context (Enloe, & Berkely, 2000, 1989, Reardon, 1996). Peace and Conflict Studies, where the level of analysis historically was more on the macro level, is more recently moving to include a focus on the grassroots and individual involvement in peacebuilding. Coming out of conflict resolution and international relations, peace studies often refer to mediation and conflict resolution techniques, in solving conflict, but less to the tools necessary to build peace in communities, although more scholars now write about a systems approach (Diamond, & McDonald, 1996.). Consider again the work of John Paul Lederach who writes about

elicitive methods of peacebuilding, with a focus on assisting parties in conflict to share their stories or narratives for the purpose of building a foundation for finding common ground between adversaries (Lederach, 2005).

The tools for grassroots peacebuilding are also found in the discipline and profession of Social Work. Listening to people's stories – their narratives have long been a tool for empowerment and relationship building in social work (De Groot, 2016). Social work researchers have experience working with communities to assess their needs and find ways of ameliorating them through local and international community development work (Heinonen, & Drolet, 2012), and social workers have long worked with people who have experienced trauma. Peace and Conflict Studies scholars like Zelizer (Zelizer, 2008) recognize these Social Work skills and social workers themselves as essential in working with communities who have experienced trauma rather than consider trauma and conflict resolution separately as has sometimes been the case.

Conclusion and further research prospects: Moving Forward Together

In the past twenty years, Peace and Conflict Studies has focused less on stopping war per se and more on the grassroots – considering how communities solve conflict. Even more recently, the field realized the importance of considering Indigenous approaches and methods of peacebuilding. For some time, Social Work as a profession has emphasized sensitivity to culture and multi-cultural approaches to problem solving, and working from a strengths perspective – that is, understanding that the “client” – person, family, or community has strengths that they themselves may not yet realize or have had acknowledged. Social Work also teaches that those who work with challenged and traumatized individuals and communities must be self-aware and take special measures to monitor the impact of the work on themselves, for their own health's sake as well as for the sake of the people with whom they work (Jones, 2013, Zelizer, 2008).

This paper has begun to consider the nexus of two fields of study, both now involving theory, practice and research connected to social justice and true human security. Social Work, as a discipline has had a longer history as a recognized discipline and profession in its own right, with schools and faculties of Social Work, and programs of study that teach not only theory, but also practical skills for working with individuals, families and communities, as well as self-care and personal management for the social work professional. Peace and Conflict Studies, a much younger field of study, borrowed from Conflict Resolution and some schools taught mediation and conflict resolution courses, developing the areas of conflict analysis (Rothman, & Olson, 2001) and conflict transformation (Lederach 1995); however, as Peace and Conflict Studies looks further afield to build theory, and develop tools of analysis and skills to go beyond solving conflict to building peaceful communities (Lederach 1995, 1997), this paper points to Social Work as an allied field of study and practice that can be a great resource in the practice of peacebuilding. Further, as both fields acknowledge the importance working with a gendered lens (Dominelli, 2004; Enloe, 2000/1989) and a culturally sensitive approach to practice and research (Tuso, & Flaherty 2016, Flaherty, & Rocke 2016, Bishop, 1994/2000, Sinclair, Hart, & Bruyere, 2009) more research and reflection are needed to use the best of each of these fields together to develop the research, practice and pedagogy necessary to build a more peaceful, just world.

References

1. Barker, Robert L. "1898-1998 100 Years Professional Social Work: Milestones in the Development of Social Work and Social Welfare." *Social Workers.org*. National Association of Social Workers. n.d. https://www.socialworkers.org/profession/centennial/milestones_3.htm (accessed February 17, 2017)
2. *The Social Work Dictionary, 3rd edition*. NASW Press, National Association of Social Workers, 1995.
3. Bishop, Ann. *Becoming and ally: Breaking through the cycle of oppression in people*. Halifax, NB: Fernwood Publishing, 1994/2000.
4. Boulding, E. *Cultures of Peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2000.

5. Burton, John. *Conflict: Human Needs Theory*. Palgrave Macmillan UK, 1990.
6. Canadian Association of Social Workers. "Canadian Association of Social Workers Code of Ethics." *Canadian Association of Social Workers*. 2005. <http://www.casw-acts.ca/en/Code-of-Ethics> (accessed February 17, 2017).
7. Chadron State College. "Roles of a Social Worker." *Chadron State College*. Nebraska Chadron State College. n.d. <http://www.csc.edu/dpsw/sw/careers/roles.csc> (accessed February 17, 2017).
8. Chinn, Peggy. *Peace and power: Creative leadership for building community 6th ed.* Mississauga, ON: Jones and Bartlett Publishers Canada, 2004.
9. Clarke, Mary Anne. *As a Social Worker in Northern First Nations am I also a Peacebuilder? Master's Thesis*. Winnipeg, MB: University of Manitoba, 2014.
10. Colorado State University. "Colorado State University." *School of Social Work: BSW Practice Roles*. 2015. www.ssw.chhs.colostate.edu/students/undergraduate/bsw-practice-roles.aspx (accessed February 17, 2017).
11. Commission on Human Security. *Human Security Now*. New York, 2003.
12. De Groot, Stephen. *Responsive Leadership in Social Services: A Practical Approach for Optimizing Engagement and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2016.
13. Diamond, Louise, and J.W. McDonald. *Multi-Track Diplomacy: A Systems Approach to Peace*. Kumarian Press, 1996.
14. *Social work: Theory and practice for a changing profession*. Cambridge: Polity Press, 2004.
15. "Internationalizing Social Work: Introducing Issues of Relevance." In *Broadening Horizons: International Exchanges in Social Work*, edited by L. Dominelli and W. Thompson Bernard. Aldershot: Ashgate, 2003.
16. Eastern Mennonite University. *Peace Studies at EMU*. 2017. www.emu.edu/peacebuilding/ (accessed March 14, 2017).
17. Enloe, C. *Bananas, beaches and bases: Making feminist sense of international politics*. Berkeley: University of California Press, 2000/1989.
18. Flaherty, M, and C. Rocke. "Reconstructing communities: Aboriginal grandmothers building peace in Manitoba, Canada." In *Creating the third force: Indigenous ways of peacebuilding*, edited by H. Tuso and M. Flaherty. Lexington, 2016.
19. Flaherty, M. P. "It Takes a Vision to Raise a Nation: Peacebuilding with Men in Ukraine." In *Society Under Construction: Opportunities and Risks*. Bilasko: Baijala: Technical-Humanitarian Academy, 2016.
20. *Peacebuilding with women in Ukraine: Using narrative to envision a common future*. Lanham: Lexington, 2012.
21. "Peace-talk with Youth in Ukraine: Building Community with Internally Displaced People." In *Society Under Construction: Opportunities and Risks, Vol. 2*. Lviv: Lviv Polytechnic National University, 2016.
22. Flaherty, M., and N. Hansen. "(Dis)ability, Gender and Peacebuilding." In *Gender and Peacebuilding: All Hands Required*, edited by M. Flaherty, S. Byrne, T. Matyok and H. Tuso. Lanham: Lexington, 2015.
23. Flaherty, M., and S. Stavkova. "Conversation with an interpreter: Considerations for cross-language, cross-cultural peacebuilding research." *Peace and Conflict Studies* (Nova South-East University) 19, no. 2 (Fall 2012): 237-258.
24. Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
25. Galtung, Johan. "Achieving Peace." *TRANSCEND*. 1975. <https://www.transcend.org/galtung/papers/Achieving%20Peace.pdf> (accessed February 17, 2017).
26. Galtung, Johan. "An Editorial." *Journal of Peace Research* 1 (1964): 1-4.
27. Gordon, M. *The roots of empathy: Changing the world child by child*. Toronto: Thomals Allen Publishers, 2005.
28. Hayduk, Nina, and Brad McKenzie. "Developing a Sustainable Model of Social Work Education in Ukraine." In *International Social Development: Social Work Experiences and Perspectives*, 147-169. Winnipeg, MB: Fernwood Publishing, 2012.
29. Heinonen, Tuula, and Julie Drolet, . *International Social Development: Social Work Experiences and Perspectives*. Winnipeg: Fernwood Press, 2012.
30. Horkheimer, M., and T. Adorno. *Dialectic of Enlightenment*. London: Verso, 1947/1979.
31. International Federation of Social Workers. "Global Definition of Social Work." *International Federation of Social Work*. 2014. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work> (accessed February 17, 2017).
32. Jones, Sue. *Critical Learning for Social Work Students, 2nd ed.* Los Angeles: Sage, 2013.
33. Kriesburg, Louis. *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1998.
34. Lederach, J. P. *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, D. C.: United States Institute of Peace, 1997.
35. *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press, 1995.
36. *The moral imagination: The art and soul of building peace*. New York: Oxford University Press, 2005.

37. Lederach, John Paul, and Angela Lederach. *When Blood and Bones Cry Out: Journeys through the Soundscape of Healing and Reconciliation*. Oxford University Press, 2011.
38. Marker, Sandra. "Unmet Human Needs." *Beyond Intractability*. August 2003. www.beyondintractability.org/essay/human-needs (accessed February 17, 2017).
39. Marples, David. *Heroes and Villains: Creating National History in Contemporary Ukraine*. New York, NY: CEU Press, 2007.
40. Marx, K., and F. Engels. *Capital: A Critique of Political Economy*. Introduced by Ernest Mandel. Translated by Ben Fowkes. New York: Vintage Books, 1897/1976.
41. Maschietto, Roberta H. "Dilemmas of Peace Studies Fieldwork with Emancipatory Concerns." *Journal of Peace, Conflict & Development* 21 (March 2015): 167-179.
42. Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1954.
43. Midgley, James. *Social Welfare in a Global Context*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
44. Pennell, J., M. Flaherty, N. Gravel, E. Milliken, and M. Neuman. "Feminist Social Work Education in Mainstream and Non-Mainstream Classrooms." *Affilia Journal of Women and Social Work* 8 (1993): 317-338.
45. Rapoport, Anatol. *Fights, Games, and Debates*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1960.
46. Reardon, B.A., and A. Hans, . *The gender imperative: Human security vs state security*. New York: Routledge, 2010.
47. Reardon, Betty. *Sexism and the War System*. New York: Syracuse University Press, 1996.
48. Reid, A. *Borderland: A Journey Through the History of Ukraine*. London: Orion Books Ltd., 1985/1997/2003.
49. Reychler, Luc, and Thania Paffenholz, . *Peacebuilding: A Field Guide*. Lynne Reinner Publishers, 2001.
50. Richardson, L. *Statistics of Deadly Quarrels*. Pittsburgh: Boxwood, 1960.
51. Richmond, Oliver P. "After Liberal Peace: The Changing Concept of Peacebuilding." *RSIS Commentary*, December 2015.
52. Rothman, J., and M. L. Olson. "From interests to identities: Towards a new emphasis in interactive conflict resolution." *Journal of Peace Research* (Sage) 38, no. 3 (2001): 289 ff.
53. Schwerin, Edward, W. *Mediation, Citizen Empowerment, and Transformational Politics*. Westport, CT: Praeger, 1995.
54. Simpson, Erica. "The Contributions of Anatol Rapoport to Game Theory." *Political Science Publication Paper* 135 (2016).
55. Sinclair, Raven, M. A. Hart, and G. Bruyere, . *Wicihitowin: Aboriginal Social Work in Canada*. Winnipeg, MB: Fernwood Publishing, 2009.
56. Sjoberg, Laura, ed. *Gender and International Development*. Lanham: Routledge, 2010.
57. Staub, E. *The Roots of Evil: Theories of Genocide and Other Group Violence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
58. Sylvester, Christine. *Feminist International Relations: An Unfinished Journey*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
59. Tusso, Hamdesa, and Maureen Flaherty, . *Creating the Third Force: Indigenous Processes of Peacemaking*. Lanham: Lexington: Rowman and Littlefield, 2016.
60. United Nations Centre for Human Rigts. *Teaching and learning about human rights: A manual for schools of social work and the social work profession*. New York: United Nations, 1992.
61. United Nations Development Program. "About Human Development." *United Nations Development Program*. 2015. <http://hdr.undp.org/en/humandev/> (accessed March 8, 2017).
62. United Nations Human Security Unit. "Human Security in Theory and Practice: An Overview of the Human Security Concept and the United Nations Trust Fund for Human Security." *un.org*. United Nations. 2009. www.un.org/humansecurity/sites/www.un.org.humansecurity/files/human_security_in_theory_and_practice_english.pdf (accessed February 17, 2017).
63. United Nations Peacebuilding Support Office. "Peacebuilding and the United Nations." *un.org*. United Nations. 2016. www.un.org/en/peacebuilding/pbso/pbun.shtml (accessed February 17, 2017).
64. University of Manitoba. *Faculty of Social Work*. 2016. <https://umanitoba.ca/student/admissions/programs/social-work.html> (accessed March 14, 2017).
65. University of Notre Dame. *Kroc Institute for International Peace Studies*. 2012. www.croc.nd.edu/about-us/what-peace-studies (accessed March 14, 2017).
66. University of Toronto. *Social Work*. 2013. <https://www.sgs.utoronto.ca/prospectivestudents/Pages/Programs/Social-Work> (accessed March 14, 2016).
67. University of Waterloo. *Peace and Conflict Studies*. n.d. <https://uwaterloo.ca/peace-conflict-studies> (accessed March 14, 2017).

68. Van Tongeren, P., M. Brenk, M. Hellema, and J. Verhoeven. *People Building Peace II: Successful Stories of Civil Society (Project of the European Centre for Conflict Prevention)*. Boulder, CO: Lynne Rienner, 2005.
69. Weber, Max. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press, 1947.
70. Wright, Quincy. *The Study of War*. Chicago: University of Chicago Press, 1942.
71. Zelizer, C. "Trauma Sensitive Peace-building: Lessons for Theory and Practice." *Africa Peace and Conflict Journal* 1, no. 1 (2008): 81-94.

ДР. МОРІН П. ФЛЕСРТИ

*відділення вивчення та мирного вирішення конфліктів,
Манітобський університет, Вінніпег, Канада*

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА МИРНЕ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ:
ПАРТНЕРСТВО З ОБІТНИЦЕЮ**

Introduction. *In a world fraught with images and experience of violence and discord, global citizens often feel powerless to impact the larger picture – world peace. This article argues that what might be considered smaller acts of positive relationship are the essential components of peace building – individual and community acts. Seeing ways to further develop the practice of peacebuilding, we look at the development of the fields of Social Work and Peace and Conflict Studies considering their intersection of values, theories and skills and see the importance of further research and collaboration for global community development.*

The purpose of the article is aimed at studying the contributions of social workers towards building a more just, verdant and peaceful world. Starting with a brief overview of the history of Social Work, the article examines the development of social work as a discipline over the past more than a hundred years; it also describes the current situation of the social work profession.

The view then turns into a new field of research, which is Peace and Conflict Studies. The definitions of «peacebuilding», as well as some basic and new theories in Peace and Conflict Studies are considered. It is determined that social work can be an extremely necessary resource for the further development of Peace and Conflict Studies theory and practice, and fosters active peacebuilding. The article argues that both Social Work and Peace and Conflict Studies, based on values and theories related to human rights, human security and social justice can be inextricably interconnected. The conclusion of the article contributes to a more in-depth and focused dialogue between Social Work and Peace and Conflict Studies in order to more methodically determine the appropriate analytical tools and skills that can help create and maintain a more integrated, fair, shared world.

Results: *In time, Social work as profession, based on values and attitudes, shifted from the earlier patriarchal approach, into a field that is built on more collaborative relationships, wherein social workers still do indeed become involved in the lives of people when they are most vulnerable. However, now the social work profession espouses that all people have intrinsic value and the social worker facilitates the processes necessary to assist people to carry out the tasks required for a full, healthy life. Social work as a profession also aims to improve social conditions and structures that support a good quality of life for all.*

In 2014, the International Federation of Social Workers (IFSW) and the International Association of Schools of Social Workers (IASSW) agreed upon a global definition of social work. The actual tasks of a social worker can be quite diverse. A social work professional may work with individuals, families, and/or communities in a variety of settings and roles that will facilitate their emancipation and empowerment. In addition to their practical work, social workers may also teach and train others working in the area of social policy development, simultaneously respecting cultural and other differences, collaborating for a new paradigm of social development. It is mentioned in the article that Peace and Conflict Studies emerged from the study of war and the processes of de-escalating armament acquisitions is considered to be one tool in resolving conflict and diminishing the likelihood of further violence.

As the Peace and Conflict Studies field grew, it was acknowledged that peace must be built through the involvement of all layers of society, and that lasting peace comes through “multi-track diplomacy” – using a systems approach to work with people from the grassroots to mid-level elites, to the highest level of government and all of these levels or “tracks” must be involved in education,

research, and even activism in an all inclusive, all encompassing approach to addressing conflict and building peace. Just as the role of the social worker has changed and developed over time, so too has the role of “peacebuilder”.

In 2007, the United Nations defined peacebuilding as a process that involves a range of measures targeted to reduce the risk of lapsing or relapsing into conflict by strengthening national capacities at all levels of conflict management, and to lay the foundations for sustainable peace and development.

In 2009 the UN changed its definition of human security to ...the need to protect the vital core of all human lives in ways that enhance human freedoms and human fulfillment. Human security means protecting fundamental freedoms – freedoms that are the essence of life. It means protecting people from critical (severe) and pervasive (widespread) threats and situations. It means using processes that build on people’s strengths and aspirations. It means creating political, social, environmental, economic, military and cultural systems that give people the building blocks of survival, livelihood and dignity.

The importance was emphasized to create cultures of peace – cultures of inclusion, where all people have their needs met, depending a great deal on relationships. School programs were developed to assist children to build empathy, a foundational quality for relationship building.

“Emancipatory peacebuilding”, focused on community development work done in participation with communities rather than for them gained further support.

It is mentioned that there are not many Peace and Conflict Studies university programs in the world, but those existing in the West focus on theory, conflict analysis, and practice, with the practice at the time of this writing, heavily dependent on skills of mediation and conflict resolution.

Both Social Work and Peace and Conflict Studies espouse values of social inclusion, social justice, human rights, and facilitation of personal agency – individual human security and citizen empowerment through which safe and healthy communities are built. Modern Social Work acknowledges that it is often not an individual or group that needs to change in order to get their needs met – it may be the system within which they live – structural change.

In the early 1990’s Social Work education openly acknowledged the need for a gendered analysis in the work that social workers do – and some schools began to teach required courses on feminist perspectives to policy and practice. In its turn Peace and Conflict Studies has also realized the importance of a gendered views in analyzing and working in any context.

Originality: Currently Peace and Conflict Studies has focused less on stopping war per se and more on the grassroots – considering how communities solve conflict.

Social Work also teaches that those who work with challenged and traumatized individuals and communities must be self-aware and take special measures to monitor the impact of the work on themselves, for their own health’s sake as well as for the sake of the people with whom they work.

Conclusions: This paper began to examine the relationship between the two fields of study, which now include theory, practice and research related to social justice and genuine human security. Social Work has a longer history as a recognized discipline and profession, with schools and faculties, as well as training programs that teach not only theory, but also practical skills of working with individuals, families and communities, as well as self-care and personal management of a clinical social worker. Peace and Conflict Studies is a much younger field of education, borrowed from conflict resolution; there are some schools that teach courses in mediation and conflict resolution, conflict analysis and conflict transformation. However, since the Peace and Conflict Studies looks further to build a theory and to develop analysis tools and skills to go beyond the conflict to the establishment of peaceful communities, this paper points to the Social Work as an allied branch of training and practice that can be a wonderful resource in the practice of peacebuilding. In addition, since both areas recognize the importance of working with the gender issues using a culture-sensitive approach to practice and research, more research and reflection is needed in order to better use each of these areas to develop the research, practice and pedagogy needed to build more peaceful and just world.

Key words: social work; peacebuilding; conflict; peace and conflict studies; empowerment; community building

Одержано редакцією 05.12.2017 р.
Прийнято до публікації 07.12.2017 р.

УДК 347.7:659(045)

Ярошенко О. Д.,
к.п.н., доцент кафедри
соціальної роботи та соціальної педагогіки
Черкаського національного університету
ім. Б. Хмельницького
Шишацька Ю. А.,
студентка Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА ПОРУШЕННЯ АВТОРСЬКИХ ПРАВ ТВОРЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ

***Анотація:** Стаття присвячена розгляду проблеми порушення авторських прав виробників соціальної реклами. В ній розглянуто поняття сутності соціальної реклами як соціокультурного феномена, проаналізовано дослідження і публікації, присвячені проблематиці соціальної реклами. Через призму соціальної реклами автори намагаються окреслити проблеми сучасного соціуму і виокремити орієнтири їх розв'язання. У статті визначено і проаналізовано функції, відомі класифікації та компоненти цього виду реклами. Обґрунтована необхідність законодавчого захисту соціальної реклами як об'єкта авторського права а також як вагомого важеля стимуляції до її розвитку і вдосконалення.*

***Ключові слова:** класифікація соціальної роботи; соціальна реклама; авторські права; об'єкт авторського права; правовий захист; замовник; рекламодавець; споживач реклами.*

Постановка проблеми. Сьогодні у науковій літературі соціальна реклама досліджується як інформаційний феномен і важливий інструмент у формуванні цивілізованого суспільства. За допомогою соціальної реклами можна окреслити проблеми соціуму й визначити шляхи їх розв'язання. У літературі аналізуються особливості соціальної реклами, яка одночасно є видом мистецтва, компонентом соціальної політики та механізмом впливу на формування громадської думки. Це досить молодий напрям у сфері суспільних комунікацій, який почав розвиватися в Україні не так давно й досі не досяг необхідного рівня. Тому вивчення цієї проблеми є надзвичайно актуальним та необхідним для сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціальної реклами досліджували С. Селиверстов, В. Бугрим, О. Аронсон, С. Вагнер, Е. Волкова, І. Голота, О. Грубін, О. Курбан. Окремі аспекти правового регулювання рекламної діяльності розглядалися у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Л. В. Мамчур, М. О. Чепелюк, О.Р. Шишки.

Мета статті – обґрунтувати необхідність законодавчого захисту соціальної реклами, як об'єкта авторського права.

Виклад основного матеріалу. В Україні соціальна реклама є невід'ємною частиною культури та важливим засобом інформування. Поступово соціальна реклама проникає в життя кожної людини, стає засобами управління нею на свідомому та підсвідомому рівнях. Соціальна реклама тлумачиться як один із потужних каналів, що можуть керувати політичною, економічною та соціальною сферами українського суспільства. Основними джерелами розміщення соціальної реклами є телебачення, мережа Інтернет, вуличні бігборди, сіті-лайти, холдери, оголошення у транспорті. Тематика такої реклами широка та невичерпна, так як виникають нові соціальні проблеми, які потребують необхідної уваги та вирішення.

Д. Шевчук показує соціальну рекламу як інформацію, що поширюється різноманітними способами, у будь-якій формі і з використанням ресурсів, спрямованих

для досягнення благодійних та інших суспільно корисних цілей, і навіть як забезпечення інтересів держави.

Визначення соціальної реклами трактується у наукових дослідженнях як спеціальна інформація некомерційного змісту про національні та загальнолюдські духовні, моральні, естетичні, етичні, родинні, суспільні цінності, усталені традиції, гуманне ставлення до природи і довкілля, здоровий суспільно корисний спосіб життя, екологічну освіту яка повинна стати суспільним надбанням.

Т. Ревенко аналізує соціальну рекламу як специфічну форму соціальної комунікації органів влади та громадських організацій, що не має комерційного характеру, привертає увагу до соціально значущих проблем, спрямована на формування загальнолюдських цінностей і зміну поведінкової моделі суспільства з метою сприяння бажаному розвитку [1, с. 4].

І. Давидкіна визначає соціальну рекламу як різновид соціальних комунікацій, що цілеспрямовано впливають на формування соціально значущих цінностей, сприяють узгодженню інтересів і прагнень різних соціальних груп, виробленню суспільно схвалюваних способів задоволення цих прагнень, забезпечуючи тим самим стабільність суспільної системи в цілому [2, с. 5].

Науковці виділяють такі напрями соціальної реклами як: ведення пропаганди позитивно спрямованих ідей та явищ, які є визначними важелями впливу на суспільну свідомість, що само по собі сприяє створенню необхідних соціальних інститутів; зміцненню етнокультурних традицій, державної підтримки населення; сприяння становленню гуманістичних відносин між людьми на ґрунті розвитку основ громадянського суспільства.

На основі головної мети соціальну рекламу класифікують за такими типами:

1. Імідж-реклама. Для імідж-реклами ефективні рекламні ролики по телебаченню й радіо, рекламні щити, реклама на транспорті, і в газетах. Метою даної реклами є ознайомлення суспільства з назвою, характеристиками, перевагами соціального продукту або ж послуги, закріплення у свідомості широкого кола людей позитивного образу фірми або адміністрації, яка піклується про населення.

2. Стимулююча реклама. У ній важливо показати основні переваги, життєву важливість соціального продукту чи нового життєвого стимулу поведінки. Її мета: стимулювання до активної зміни суспільної поведінки.

3. Стабілізуюча. Спрямовує цільову аудиторію, до стабільності у житті. Її мета – навчити суспільство правильно сприймати політику представників місцевої адміністрації, державних установ, бачити в них надійних партнерів, і захисників інтересів споживачів, інформувати та роз'яснювати суть політичних стратегій і рішень.

4. Реклама спонукальна. Формує створення у цільових споживачів вибіркового попиту на певний соціальний продукт чи послугу шляхом інформування шляхом запевнення що рекламований продукт є найкращим серед йому подібних. Спонукальна реклама значною мірою полягає у формуванні психологічних чинників купівельної поведінки певних соціальних верств українського суспільства, несе емоційний заряд і впливає на підсвідомість людини. З її допомогою представлений рекламований продукт показується у вигіднішому світлі з аргументацією, яка показує, що придбавши цю продукцію споживач зробить правильний вибір. Мета спонукальної реклами – вплив на вибір певного соціального продукту чи послуги бажаного для рекламодавця.

5. Реклама прямої відповіді. Це форма телевізійного маркетингу, що передбачає заповнення купона чи безкоштовний дзвінок продавцю для уточнення вимог одержання соціальних послуг чи продукту. Зазвичай завдяки спонсорам купується телевізійний час, протягом якого розповідають про можливості соціального товару і надається безплатний телефонний номер з метою купівлі, чи навіть безплатного отримання товару або послуги.

Дана реклама застосовується під час продажу журналів релігійного спрямування, реклами здорового способу життя, різноцільових аудіо і відеокасет. Мета реклами прямої відповіді – забезпечення безпосередньої взаємодії продавця і отримувача соціальних послуг.

6. Порівняльна реклама здійснюється у разі прямого чи непрямого зіставлення аналогічними марки, повідомляється про результати соціально схваленої громадської думки. Значною мірою цей вид полягає в обліку психологічних чинників поведінки й сприйняття подій, людей, світу. Її мета – порівняння змісту соціальних продуктів і послуг, що надаються різними структурами, визначення переваг певного соціального продукту [3;151-156].

У соціальній рекламі можна виділити умовно 3 основні складові: 1) компонент соціальної політики (він визначає зміст інформації яка подається в рекламі на цільову аудиторію); 2) мистецький компонент (пов'язаний з художнім оформленням рекламного повідомлення); 3) психологічний компонент (регулює механізми впливу на формування громадської думки. Він має враховувати соціально-психологічні особливості цільової аудиторії, специфіку сприйняття певної інформації).

Як показав аналіз наукової літератури, всі типи соціальної реклами є об'єктами авторського права. Відсутність належного правового регулювання у сфері соціальної реклами приводить до гальмування її розвитку.

М. Михайлов у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що розвої векторів соціальної реклами в країні блокується комплексом факторів серед яких можна виділити відсутність чіткого відокремлення соціальної реклами від політичної та комерційної; брак фінансування соціальної реклами; використання підвалин соціальної реклами у комерційних або політичних цілях; відсутність законодавчої та нормативно-правової бази; недосконалість законодавства; відсутність координувальної структури, яка б контролювала додержання стандартів у створенні соціальної реклами, а також координувала зусилля розробників та рекламодавців [4].

Закон України «Про рекламу» – єдиний офіційний документ в Україні, що визначає статус соціальної реклами та регулює взаємовідносини замовник-рекламотворець-розповсюджувач-споживач. Відповідно до статті 12 частини 1 Закону України «Про рекламу» відсутність комерційної мети вказує на те, що рекламодавцем соціальної реклами може бути не лише суб'єкт підприємництва, а й будь-яка особа, в тому числі органи державної влади чи місцевого самоврядування, громадські організації, релігійні організації, політичні партії, міжнародні організації, громадяни, іноземці, особи без громадянства. Отже, ім'я конкретного автора, або виробника соціальної реклами може бути не визначеним, і він не матиме на неї конкретних прав. Адже, Закон України «Про рекламу» не визначає, що соціальна реклама може бути самостійним об'єктом авторського права чи суміжних прав.

В юриспруденції авторське право розглядається в двох аспектах. В об'єктивному розумінні воно являє собою сукупність правових норм, що регулюють коло суспільних відносин зі створення та використання творів науки, літератури і мистецтва. У суб'єктивному розумінні – це особисті немайнові та майнові права, які виникають у автора у зв'язку зі створенням ним твору і охороняються законом. Об'єктом авторсько-правових відносин є нематеріальне благо у вигляді продукту духовної творчості, а саме твори науки, літератури, мистецтва.

Про рекламу, в тому числі і соціальну, як об'єкт права інтелектуальної власності зазначено в Угоді про співробітництво держав – учасниць СНД у сфері регулювання рекламної діяльності від 19 грудня 2003р., відповідно до статті 9 згідно якої реклама може цілком або частково бути об'єктом авторського права й суміжних прав [5].

Цивільний кодекс України, Закон України «Про авторське право та суміжні права» не передбачає соціальну рекламу у переліку об'єктів авторського права та

суміжних прав. Разом з тим це не виключає можливості визнання соціальної реклами або її складових об'єктом права інтелектуальної власності, оскільки перелік об'єктів авторського права та суміжних прав є невичерпним. Тому за умови відповідальності критеріям охорони-здатності, встановленим у законодавстві про авторське право і суміжні права, реклама у цілому або її складові елементи можуть отримати відповідну правову охорону за законодавством про авторське право і суміжні права [6].

Інформацію щодо об'єктів авторського права, яким може надаватись правова охорона представлені на рис.1

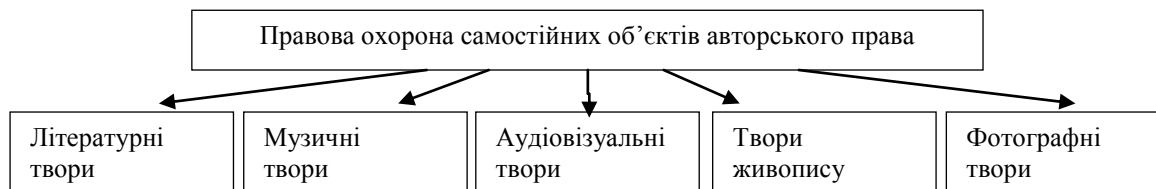


Рис. 1. Правова охорона самостійних об'єктів авторського права

Появі соціальної реклами передують цілий комплекс дій, результатом кожної з яких може бути самостійний об'єкт авторського права. Так, правова охорона може надаватись: літературним творам (сценаріям, оригінальним рекламним повідомленням); музичним творам (створення оригінальної музики). У більшості випадків саме по рекламному супроводу розпізнається реклама того чи іншого продукту. Музичний твір є об'єктом права інтелектуальної власності, а саме авторського права. З точки зору авторського права, нотний запис розглядається як письмовий літературний твір; рекламні відеоролики як аудіовізуальний твір; твори живопису, архітектури, скульптури та графіки, фотографічні твори як зовнішня реклама.

Враховуючи те, що реклама може містити в собі два і більше об'єкти авторського права (наприклад, в аудіовізуальному творі використовується оригінальна музика та твори архітектури, скульптури чи графіки), кожна окрема частина твору (рекламного ролика), якщо вона може використовуватися самостійно, розглядається як твір і охороняється відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права».

Варто наголосити, що виникнення авторського права і виникнення соціальної реклами в даному випадку не є тотожними [7].

Висновки. Соціальна реклама впливає на формування позитивного світогляду, популяризації морально-етичних цінностей і норм, моделей поведінки, формування соціальної відповідальності різних форм соціуму. На сьогодні в нашій країні соціальна реклама перебуває на стадії формування. Дається взнаки відсутність єдиного контролюючого органу та недостатньо розвинутого законодавства, яке регулювало б рекламований продукт. Отже, нецільове використання соціальної реклами залишається в Україні серйозною проблемою. Тільки деякі її частини є об'єктами авторського права відповідно до ЗУ «Про рекламу», ЗУ «Про авторські і суміжні права» і знаходяться під захистом. Найбільш незахищеною в правовому полі на сьогодні є соціальна реклама, хоча вона дуже необхідна для суспільства, так як розкриває великий пласт соціальних проблем у нашій державі. Захищеність соціальної реклами на рівні законодавства дасть їй можливість розвитку, залучення до процесу створення рекламної продукції найбільш креативної частини соціуму, збільшить кількість зацікавлених у її появі і розвитку.

Список використаної літератури

1. Ревенко Т. В. Технології соціальної реклами в діяльності органів влади : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. наук. з держ. упр.; 25.00.02 Харків: Харків. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, 2012. 20 с.

2. Давыдкина И. Б. Социальная реклама в государственном управлении: автореф дисс. на соискание науч. степени канд. социол. наук; 22.00.08. Волгоград: Волгогр. акад. гос. службы, 2009. 20 с.
3. Климчук О. Авторська реклама або особливості використання об'єктів авторського права в рекламі. *Юридичний журнал*, 2006, №5. С. 32-36
4. Михайлов, М. Законодавчі новації у сфері соціальної реклами. *Юридичний Вісник України*. 2008. №12. С. 7
5. Угода про співробітництво держав держав – учасниць СНД у сфері регулювання рекламної діяльності: Міжнародний документ від 19.12.2003р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/997_748 (дата звернення 29.12.2017).
6. Ульянова Г.О. Захист прав творців реклами від неправомірного використання рекламних матеріалів. Наукові праці НУ ОЮА, 2012. С. 360-369. URL: <http://www.naukovipraci.nuoua.od.ua/arhiv/tom12/37.pdf> (дата звернення 29.12.2017).
7. Бугрим, В. Падчірка українського суспільства, або... 2006. URL: <http://ru.telekritika.ua/reklama/2006-02-14/6447> (дата звернення 29.12.2017).

Referenes

8. Revenko, T. V. (2012). Technologies of social advertising in the activity of the authorities: author's abstract. for obtaining sciences. (PhD dissertation) *Theses*. Kharkiv: Kharkiv Regional Institute of the State Administration of the National Academy of State Control under the President of Ukraine (in Ukr).
9. Davyidkina, I. B. (2009). Social advertising in public administration. (PhD dissertation) *Theses*. Volgograd: Volgograd Academy of Public Administration (in Rus).
10. Klymchuk, O. (2006). Author's ads are licensed in the form of copyright in advertising. *Legal Journal*, 5, 32-36 (in Ukr).
11. Mykhailov, M. (2008). Legislative innovations in the field of social advertising. *Yurydychnyi Visnyk Ukrainy*, 12. 7 (in Ukr).
12. Agreement on cooperation between CIS member states in the sphere of regulation of advertising activity: International document from 19.12.2003. Retrieved 29/12/2017, from: <http://zakon1.rada.gov.ua> (in Ukr).
13. Ulianova, H. O. (2012). Protection of the rights of creators of advertising from the misuse of advertising materials. Scientific works of NU OUA, 360-369. Retrieved 29/12/2017, from: <http://www.naukovipraci.nuoua.od.ua>. (in Ukr).
14. Buhrym, V. (2006) The fallout of Ukrainian society, or... Retrieved 29/12/2017, from: <http://ru.telekritika.ua/reklama/2006-02-14/6447> (in Ukr).

Yarmolenko O. D.,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics),
Department of Social Work and Social Pedagogy,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine
Shyshatska Ju. A.
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine*

THE PROBLEM OF COPYRIGHT INFRINGEMENT BY CREATORS OF SOCIAL ADVERTISING

Introduction. Social advertising in the modern world plays a significant role and is an instrument in the formation of a civilized society. Therefore, the problem of copyright infringement in this process is quite significant and requires a legal settlement.

Purpose. Comprehensive study and substantiation of the necessity for legislative protection of social advertising as an object of copyrighting.

Methods. The methods of studying this problem have become the analytical study of the copyright problem, the synthesis of the social and scientific thought formation about the problem being investigated, content analysis of the definitions of "social advertising" and "copyright law" in scientific texts, etc.

Conclusion. Nowadays in Ukraine, the development of social advertising is at an early stage. To a large extent, this process depends on insufficiently developed control over the use of advertising ideas from other authors. Social advertising is the most unreserved in the Ukrainian legislation.

Key words: classification of social work, social advertising, copyrights, object of copyright, legal protection, customer, advertiser, consumer of advertising.

*Одержано редакцією 02.01.2018 р.
Прийнято до публікації 09.01.2018 р.*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 1. 2018

Відповідальний за випуск:
Архипова С. П.

Відповідальний секретар:
Мартовицька Н. В., Пакушина Л. З.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 01.03.2018.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 15,0. Обл. вид. арк. 15,1.
Замовлення № 70. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.
тел.: (0472) 33-69-05
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.