

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
НАПН УКРАЇНИ**

РОКСОЛЯНА ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В
УНІВЕРСИТЕТАХ**

Монографія

**ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
«НАІР»
2019**

УДК: 378.4:364-051]:174

ББК 74.58

378

Друкується за рішенням вченої ради Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 4 від 25.03.2019 р.)

Рецензенти: Біла О. О., доктор педагогічних наук, професор;
Єршова Л. М., доктор педагогічних наук, доцент;
Кручек В. А., доктор педагогічних наук, доцент

Зозуляк-Случик Р. В.

З 78 Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 460 с.

ISBN 978-966-2716-36-8

У монографії подано теоретичне обґрунтування системи формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах; виокремлено конкретні особливості змісту, структури, принципів професійної етики, яка вивчає суть моралі, моральних потреб, переконань, дій, взаємин, особистісних професійно важливих рис майбутніх соціальних працівників. Окреслено педагогічні умови, концепцію, педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Розкрито й обґрунтовано форми, методи і технології, що забезпечують сформованість професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Монографія адресована науково-педагогічним працівникам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота», слухачам післядипломної освіти.

ISBN 978-966-2716-36-8

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2019
© Зозуляк-Случик Р.В., 2019

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ.....	11
1.1. Мораль як філософсько-соціальна складова духовної сфери особистості.....	11
1.2. Проблема формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у науковій літературі.....	26
1.3. Суть і структура формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....	41
1.4. Стан формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....	72
Висновки до першого розділу.....	91
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....	95
2.1. Методологічні підходи до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....	95
2.2. Чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....	128
2.3. Концепція формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....	142
Висновки до другого розділу.....	159

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....162

3.1. Принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....162

3.2. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.....182

3.3. Модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....216

3.4. Діагностування рівнів сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників.....232

Висновки до третього розділу.....260

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....263

4.1. Структура педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....266

4.2. Цілі та завдання формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....284

4.3. Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....293

4.4. Форми і методи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....305

4.5. Технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.....325

4.6. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі проходження наскрізної виробничої практики.....339

4.7. Прогностичне обґрунтування перспектив формування професійної етики в університетах.....	353
Висновки до четвертого розділу.....	358
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	362
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	371
ДОДАТКИ.....	439

Глобалізаційні процеси в Європі, що проходять крізь усі сфери життєдіяльності, зумовили схвалення Європейською радою стратегії Європа-2020. До алгоритму дій зі зростання заможності населення та зменшення числа тих, які перебувають за межею бідності, включено сферу розвитку знань та інновацій. Останні мають базуватися на зростанні ролі університетської освіти та інноваційних підходах, що сприятиме формуванню висококваліфікованих, конкурентоздатних працівників.

Водночас у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття», прийнятій на Всесвітній конференції з вищої освіти, зазначено, що освітня сфера є підґрунтям соціально-економічного, культурного усталеного розвитку спільнот і націй. Нова парадигма освіти акцентує увагу на гуманізації, формуванні європейських цінностей демократії, розвитку морально-етичних стандартів.

Відповідно до міжнародних стандартів, особливостей функціонування в європейському освітньому просторі відбувається і модернізація вищої освіти України. Основні її цілі знайшли відображення в нормативно-правовій базі, зокрема: Законах України «Про освіту» [550] і «Про вищу освіту» [551], Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [554], постанові Кабінету Міністрів від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [527], Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 рр. [350], положенні Кваліфікаційної рамки Єдиного простору вищої освіти [544], Державному галузевому стандарті спеціальності «Соціальна робота» [181].

Отже, оновлення й модернізація освіти XXI століття сприятимуть орієнтації майбутніх фахівців на засвоєння ними гуманістичних цінностей та дотримання їх не тільки в повсякденному житті, а й професійній діяльності, формуванні компетентних фахівців різних професійних сфер, зокрема й соціальної. Саме соціальні працівники,

працюючи з дезадаптованими, маргіналізованими людьми, внутрішньо переміщеними особами повинні вміти кваліфіковано вирішувати, діяти успішно й результативно в екстремальних життєвих ситуаціях.

Нині в Україні професійна підготовка таких спеціалістів здійснюється в різних типах вищих навчальних закладів, зокрема в університетах, виконуючи освітні завдання, зорієнтовані на цілеспрямоване та системне формування готовності студентів до фахової діяльності. Основою їхньої роботи вважається моральний підхід, що ґрунтується на системі цінностей, підвалинах чеснот і добра в поведінці, тобто на професійній моралі й етиці. Відтак, важливою особливістю підготовки майбутніх соціальних працівників є реалізація професійно-етичного спрямування задля гуманізації як самого процесу формування фахівців, так і їхньої практичної ціленаправленості. Системоутворювальним чинником виступає морально-етична складова фахової підготовки, яка виконує домінуючу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Відомо, що соціальні працівники входять до різних структур суспільства – політичних, економічних, соціальних. Гарантом їхніх успішних взаємин з оточенням, окремими особами, представниками всіх прошарків є прагнення будувати ділові й міжособистісні стосунки на конструктивній основі, уміння регулювати власну професійну поведінку в різноманітних ситуаціях.

Підґрунтям професійної діяльності фахівців вбачається моральна діяльність, яка розкривається через систему цінностей, підвалини чеснот і добра в поведінці, що слугують основним чинником. Коли йдеться про соціальну роботу, особливий зміст закладається у професійну мораль і етику. Саме соціальний працівник повинен розуміти і плекати моральність, осмислювати її, чітко відрізнити якості добра й байдужості у стосунках із різними категоріями клієнтів. Стосовно ж соціальної роботи як професійної діяльності, то моральність та етика тлумачаться в одному і тому ж абсолютному значенні.

Водночас етика соціальної роботи виступає порівняно самостійною галуззю сучасної науки. Це зумовлено актуалізацією соціальних інститутів держави, зростанням потреб духовного формування особистості, розвитком інституції соціальної роботи.

Так, результативність аналітично-планової, адвокативної, посередницької та виховної діяльності соціальних працівників значною мірою залежить від рівня сформованості професійної етики. Її формування позначається на системі мислення, орієнтованого на майбутнє, тобто на його компетентність, наскрізно проходить через рекомендації Європейського парламенту та Європейської ради.

Значення етики як духовної сфери особистості у філософському аспекті вивчали мислителі, просвітителі, педагоги минулого і сучасності. Моральні цінності в життєдіяльності фахівців досліджували античні філософи Аристотель [22], Сократ [387], Платон [343], Цицерон [703], класики філософії Г. Гегель [158], І. Кант [290], Л. Фейєрбах [158], А. Шопенгауер [158] та українські мислителі Г. Кониський [346], Ф. Прокопович [387], Г. Сковорода [622], К. Ушинський [677], П. Юркевич [733].

Філософсько-соціальні засади професійної етики викладені в розробках Г. Васяновича [100], І. Зайченка [221], І. Зязюна [261; 262], В. Малахова [419], Т. Мішаткіна [442].

Аспект формування морально-етичного ідеалу фахівців соціальної сфери розкривають напрацювання Р. Вайноли [90], О. Гомонюк [144], І. Мигович [121], О. Пономаренка [539], Т. Семигіної [121], С. Харченка [692].

Питаннями прикладної етики фахівців соціальної сфери приділяють увагу: Н. Вознюк [112], І. Зайченко [222], С. Марченко [424], І. Мигович [121], В. Тесленко [658], І. Трубавіна [672], М. Фірсов [685], С. Харченко [692].

До проблеми регулювання трудової діяльності засобами професійної етики прибігало ряд філософів та науковців: Р. Апресян [20], В. Бакштановський [36], В. Видищенко [106], Н. Вознюк [112], А. Гусейнов [167], В. Малахов [419], В. Мовчан [448], М. Тофтул [669].

Ще одним напрямом досліджень слугують напрацювання науковців, котрі характеризують специфіку формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців: Б. Без'язичний [52], А. Болдова [74], Д. Вербівський [105], В. Діуліна [187], О. Зеленська [231], А. Каленський [284], О. Камінська [287], О. Кривошеєва [364], О. Лапузіна [385], М. Михнюк [440], Л. Москальова [453], Н. Тимченко [661].

Підходи до проблеми формування моральних якостей, етичних цінностей, принципів у майбутніх фахівців соціальної сфери окреслені у працях М. Гуслова [171], І. Зверєвої [225], О. Пономаренко [540], Н. Султанової [647].

Актуальність дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах зумовлюють ряд чинників. Серед них виділяємо:

- окреслення методологічних основ формування професійної етики;
- виокремлення суті професійно-етичної компетентності як результату формування професійної етики;
- розроблення концепції та моделі формування у студентів професійної етики з урахуванням нормативних вимог законодавства, етичного кодексу соціальних працівників, дотриманням ідей і теорії професійної етики;
- створення педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, що відповідає сучасним суспільним потребам;
- удосконалення освітньо-дидактичних основ фахової етичної підготовки, що впливають на ефективність формування морально-етичних цінностей, професійно важливих якостей;
- виокремлення критеріїв оцінювання сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах.

Монографія має на меті розкрити теоретичні та методологічні основи педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Книга складається з чотирьох розділів. Перший – окреслює філософсько-історичний зріз морально-етичних ідей, сучасні дослідження прикладної етики та визначає стан сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Теоретично проаналізовано методологічні підходи та розроблено концепцію формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах у другому розділі.

Третій розділ розкриває теоретичні основи та обґрунтовує модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Обґрунтовано та розроблено педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах у четвертому розділі.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

1.1. Мораль як філософсько-соціальна складова духовної сфери особистості

Сучасна глобалізація суспільного життя, інтеграція культур і необхідність створення нового європейського простору, який базувався б на цінностях демократії, свободи, співробітництва, а також швидкий розвиток інформаційних технологій і створення єдиного інформаційного простору зумовлюють зміни і в морально-ціннісній системі особистості.

З-поміж багатьох ознак, які визначають стан і тенденції розвитку сучасного суспільства, виокремлюємо дві ключові проблеми:

- створення та вдосконалення ефективної структури соціального захисту, головною метою якої бачиться всестороння разова чи постійна допомога індивіду (групі), котрий потрапив у кризову життєву ситуацію, задля забезпечення найповнішої його самореалізації;

- посилення прагнень у суспільстві пронизати критеріями етичної оцінки різноманітні галузі професійної діяльності (суспільні співтовариства як у Європі, так і США все частіше приділяють увагу проблемі етичної регламентації діяльності спеціалістів у всіх сферах життєдіяльності людини).

Дефініція» мораль (франц. *morale*, від лат. *moralis* – моральний, від *mos (moris)*)» є формою суспільно-особистісної свідомості, зазначено в Сучасному словнику з етики [668, с. 241]. Вона забезпечує особистісний самовияв, уміння завжди бути собою, слідувати за голосом совісті, а також виконує роль зовнішньої суспільної установки, котра накладає на людину відповідні обов'язки, й інструмента збереження порядку в суспільстві, сприяючи формуванню у людини доброчесності. У широкому розумінні, поняття моралі, що інтеріоризуються у свідомості, проявляються в реальній поведінці

людей і набувають значення, тобто йдеться про моральність [668, с. 242].

«Мораль» у Короткому енциклопедичному словнику подається як – «духовний авторитет ... сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття та поведінки людей, їхніх відносин у процесі вироблення матеріальних, духовних цінностей, що визначають обов'язки один до одного, соціальних груп, верств, класів – до суспільства і виконання яких ґрунтується на громадській думці» [639, с. 277]. Причому, «мораль соціальна» виявляється в існуючих моральних відносинах, що складаються в процесі історичного розвитку, а їх дотримання є необхідною умовою підпорядкування людської діяльності груповим, колективним, суспільним вимогам [639, с. 278].

Разом з тим навчальний енциклопедичний словник-довідник «Все про соціальну роботу» подає таке тлумачення: «Етика – наука про мораль, яка досліджує мораль у всіх її вимірах і сферах функціонування; досліджує стосунки між людьми, ставлення індивіда до світу, життєві цінності та природу, виникнення, розвиток, суть, структуру, функції моралі» [118, с. 142]. Якщо ж нормативна етика надає взірці поведінки людини в типових ситуаціях, то це має назву «практична філософія». Теоретичні аспекти етики окреслюють походження, природу і суть моралі. Наразі сучасні науковці пропонують таку модель співвідношення моралі й етики: «мораль у собі» (уявлення, почуття, емоції, суб'єктивні вияви волі, вчинки) → «мораль для нас» (мораль, матеріалізована через мову та мовлення, тобто «омовлена» мораль → моральність – поведінка і вчинки людей → етика як теоретичне обґрунтування моралі, її інтерпретація та обґрунтування [668, с. 135–136].

На сучасному етапі розвитку людства все частіше простежуються інтенсивні процеси модернізації та примусові застосування економічних і політичних моделей; руйнація базових цінностей християнської культури й експансія нетрадиційних релігій; мають місце процеси маніпулювання суспільною свідомістю шляхом впливу засобів масової інформації, демонстрування сцен жорстокості, вбивств, насильства, розпусти. Відбувається цілеспрямоване нав'язування у

людські взаємини асоціальних і протиправних шаблонів поведінки та стилю життя неблагополучних осіб, які існують у злочинному світі.

Відомо, що етика як наука виникла і продовжувала розвиватися нерозривно з філософським ученням, тому й розглядалася як моральна філософія, або практична філософія.

Так, «батьком» античної етики вважають філософа Сократа (468–399 рр. до н.е.), котрий у своєму вченні дав визначення етичних категорій «добро», «справедливість», «доблесть». Він перший скерував філософію у гуманістичне русло, повірив у можливість «глибокого духовного, морального оновлення» людини [1, с. 43–45]. Мислитель стверджував, що етика повинна сприяти в досягненні щастя, а саме: зробити людину моральною, тобто щасливою [1, с. 45].

Учень Сократа Платон (428–347 рр. до н. е.) вважав, що найвищою ідеєю буття бачилась ідея Добра, яка дає життя речам. За Платоном, ідея Добра в найдосконалішому вигляді є Богом.

У вченні Платона Добро є основоположним принципом моралі, а віддзеркаленням чи образом ідеї Добра є людська душа, що становить суть буття людини. Метою життя є досягнення щастя, що ототожнюється філософом з найвищим Добром. Здобуття щастя має відбуватися через добродійності, головними серед яких є мудрість, мужність і поміркованість. Над цими чеснотами вершить Справедливість, покликана гармонізувати дію трьох перших, утримувати рівновагу, спокій і здоров'я душі [343, с. 163–170].

Значний внесок у розвиток етики як частини філософії зробив Аристотель (384–322 до н. е.). Основними творами мислителя є: «Нікомахова етика», «Велика етика», «Евдемова етика». У трактуванні етики він виходив із того, що мета всіх людських справ – у щасті, яке досягається у процесі духовної праці, мислення і пізнання. Філософ вважав, що людина відповідальна за свою долю; відкидав думку, що всі її моральні вчинки повністю детерміновані волею сліпої Долі чи Випадком. На думку мислителя, дорога до Добра пролягає через розумну людську діяльність, вольові зусилля. Справедливість, як і добро, залежить від свободи людини. Досягнення добра і справедливості потребує сильної волі [100, с. 37–38]. Саме Аристотель

увів дефініцію «етика» як прикладну частину філософії, вважаючи, її наукою, яка вивчає і прищеплює людині діяльнісно-вольові, душевні якості або чесноти [165, с. 112–148].

Ідею про мораль як предмет етики відомого політичного діяча, філософа Марка Тулія Цицерона (106–43 до н. е.) розкрито в працях «Лелій, або Про дружбу», «Про обов'язки», «Про природу Добра і Зла», «Тускуланські бесіди» та інших творах. Суть людини мислитель визначав через поняття «гуманність», «людяність», які є єдиним шляхом досягнення істинної людської зрілості [703].

Аналіз наукової літератури [165; 167; 168; 419; 669] дав змогу з'ясувати походження понять «етика» і «мораль». Етимологічно термін «етика» походить від стародавнього грецького слова «етос» (грец. *ethos*), що позначало стійку природу якогось явища, звичай, вдачу, характер. Згодом Аристотель, відштовхуючись від слова «етос» у значенні характеру, утворив прикметник «етичний» (*ethicos*), яким позначив особливий клас людських якостей – етичних чеснот – і ввів поняття «етика» (*ethika*) для позначення сукупності етичних чеснот як особливої предметної галузі знання і для виділення цього знання як особливої науки [165, с. 4].

Загалом для гуманітарних наук (тих, що вивчають людину методами, адекватними якісному рівневі її існування) завжди залишається важливим первинне етимологічне значення вихідних термінів, оскільки в них акумульований найперший, найглибинніший досвід виокремлення даного типу реальності. Важливо, наприклад, що слово «культура» за своїм походженням пов'язане із сільськогосподарськими роботами, тим часом як «цивілізація» – з громадським життям античного міста-держави; «суб'єкт» за первісним значенням – підставка; а «матерія» – деревина, призначена для обробки тощо. Те саме ми прослідковуємо і в етиці. Це стосується не лише поняття *etos*, а й іншого, закладеного в основу нинішнього терміна «мораль».

Незважаючи на те, що в первісному значенні слів «етика» і «мораль» позначали одне й те саме явище, у процесі культурно-історичного розвитку вони наповнювалися різним змістом. При цьому

слово «етика» зберегло своє первісне значення, а «мораль» стала розглядатись як реальне явище, що нею вивчається. На сучасному етапі розвитку етика позначає філософську науку, предметом вивчення якої є мораль.

Відтак, поняття «етика» і «мораль» є близькими за змістом, але не тотожними.

З позиції сучасності етикою вважають галузь пізнання, що вивчає власне моральні основи і досліджує, яка людська вдача є досконалою. Під цією назвою наука «Етика» існує вже понад двадцять три століття. З її ідеями ми стикаємося повсюдно, де тільки має місце цілісне духовне, зокрема філософське, осмислення людини – як у доаристотелівських грецьких філософів і мудреців, так і в інших осередках давньої культури – Китаї, Індії тощо. Водночас закріплення за цією галуззю людського пізнання особливої назви «Етика» цілком очевидно сприяло її самоусвідомленню і відокремленню.

Неважко зрозуміти, що сама наявність у людини власної вдачі, власного характеру вже передбачає її здатність обирати для себе ті чи інші рухи, жести, поведінку, позицію в житті, тобто йдеться про свободу самовияву в певному просторі. Доки особа такої свободи не має, доки вона, мов раб, жорстко примушується до чогось поза власним вибором, відсутні підстави говорити про її етос.

Пізніше поняття етики й моралі стають загальнопоширеними. При цьому термін «етика» зберіг своє первісне значення і досі позначає, головним чином, науку. Під мораллю ж розглядають переважно предмет даної науки.

Між мораллю як реальним явищем і етикою як ученням насправді не існує чіткої межі, бо ж, обираючи лінію поведінки, зважуючись на вчинок тощо, ми керуємося, хай навіть неусвідомлено, певними загальними настановами й уявленнями, намагаємось якось обґрунтувати свій вибір та свої дії. Це і є вже цариною етики. Проте вона здебільшого зберігає значення науки, а мораль – реального явища, предмета дослідження цієї науки [419, с. 16–19].

На основі викладеного доходимо висновку, що етика, мораль, людина – органічна триєдність, що є чи не найвагомим соціальним

орієнтиром для суспільства та особистості. Справді, як ми вже згадували, грецьке слово *etos*, тобто звичай, характер, система норм поведінки, визначає провідні моральні спрямування індивіда у вимірі міжлюдських взаємин, а отже, певною мірою і психологічний портрет суспільних відносин. Таким чином, етику можна тлумачити як виток моральної структури особистості і кодекс поведінки людей у ставленні один до одного. Вона, без сумніву, відображає їхні духовні настанови. Зокрема, у цьому сенсі етичним катехізисом являється Євангеліє. У посиленнях йдеться: «Довго терпіть же й ви, зміцніть серця ваші» (Як. 5; 8); «Бережи неповинного та дивися на праведного» (Пс. 37:37); «Повстримай від гніву й кинь пересердя» (Пс. 37:8); «Роблячи добро, не знуджуймося, до часу свого пожнемо, коли не ослабнемо» (Галатів 6:9); «А плід Духа: любов, радість, мир, довготерпіння, віра, здержливість, лагідність» (Галатів 5:22, 23).

«Практичною філософією» етику вважали з давніх часів. А особливість її у тому, що життєві орієнтири й цілі формуються як ідеї про добро і зло у вигляді моральних ідеалів, принципів, етичних норм і правил поведінки, як вчення про сенс життя людини та її призначення [284, с. 13–14].

У розвиток моралі й етики як науки великий внесок заклали представники класичної філософії. Так, І. Кант (1724–1804) першим розмежував сфери дослідження етики та психології, обґрунтував загальнолюдський характер моралі. Він окреслив автономію людини як суб'єкта моралі, носія волі, що встановлює всезагальний закон; проголосив особистість метою, суцям, що має ціль у собі (людину недопустимо розглядати як засіб реалізації будь-яких завдань, навіть тих, що стосуються загального блага).

Категоричний імператив (загальний обов'язковий моральний закон) І. Кант вважав вищим принципом етики, що має гранично формальний і всезагальний зміст. Категоричним він є тому, що його необхідно дотримуватися не задля певних цілей, а заради його самого. Він не потребує обґрунтування, оскільки є дедукцією чистого практичного розуму. Учений запропонував кілька формувань категоричного імператива: «чини так, щоб ти завжди ставився до

людства і у своїй особі до будь-якого іншого так само, як до цілі, і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу»; «Чини так, щоб максима твоєї волі могла водночас мати силу принципу всезагального законодавства» [290].

Етична філософія І. Канта знаменує перехід від описового, емпіричного до практичного, деонтологічного в «практичній» філософії. Йому належать слова: «Якщо існує наука, що справді потрібна людині, то це наука, що має належним чином посісти належне людині місце у світі і з якої можна навчитись того, яким потрібно бути, щоб бути людиною» [290, с. 4].

Етичною проблематикою займався ще один представник німецької класичної філософії – Г. Гегель (1770–1831). Учений розкрив значення етики в системі суспільних відносин через соціальні зв'язки в межах сім'ї, держави та громадянського суспільства. Як вважав мислитель, етика – наука, яка досліджує сферу духу людини, її особистісні переконання, оцінки і має суспільно-історичний характер. Свої моральні погляди Г. Гегель виклав у «Енциклопедії філософських наук» та «Філософії права». Зокрема, він окреслив основне завдання етики, що полягає в тому, аби: пізнати соціальну дійсність, розумність людини і на цій основі узгодити істотне й належне в моральній діяльності індивіда, його взаєминах з іншими [687, с. 107–108].

Етичні погляди філософа Л. Фейєрбаха (1804–1872) спрямовані на визначення пріоритетів матеріалістичних орієнтацій над релігійними в етичних дослідженнях. Етика вченого ґрунтувалася на завданні допомогти людству в досягненні щастя. Етику філософ вважав наукою, спрямованою на дослідження, за яких умов людина має ставати щасливою [158].

Мислитель А. Шопенгауер (1788–1860) в основу моральності закладає розумність. Філософ вважає етику як науку, що вивчає, яка людина є моральною, досконалою. Причому пріоритетним він вважав вольовий компонент, який не співвідноситься із простором і часом, є незмінним [158].

Услід за терміном «мораль» у деяких європейських мовах виникли і власні слова на позначення того ж, що зафіксовано (або

майже того ж) явища, зокрема у німецькій мові слово *moralitas* має синонім – *sittlichkeit*; у староукраїнській мові побутував термін «обичайність» («звичаєвість»), що застосовувався до сфери людських звичаїв і взаємин. Окрім поняття «мораль», нині в ужитку також скалькований з латини термін «моральність».

Натомість, мораль і моральність (*moralitat i sittlichkeit*) постають у німецького діалектика-ідеаліста Г. Гегеля як послідовні ступені розвитку об'єктивного духу, причому моральність тлумачиться як форма більш розвинута, насичена конкретним життєвим і соціальним змістом.

Відмінність між мораллю і моральністю, яку слідом за Г. Гегелем проводять в етичній теорії, коротко можна сформулювати таким чином: мораль, на противагу моральності, передусім виступає як певна форма свідомості – сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил (згадаймо латинське *mos*), норм поведінки. Стосовно ж моральності, то її переважно розглядають як утілення принципів, правил і норм у реальній поведінці людей та стосунках між ними. Тож закономірно, що це має дещо інший зміст, ніж сукупність абстрактних правил і приписів моралі.

Терміни «мораль», «моральність» означають певну сферу суспільного й особистісного життя, сферу культури. Наведемо визначення даних категорій. Мораль – система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та суспільства. Моральність – відповідність поведінки людей нормам моралі [667, с. 325].

Відтак, моральність – це правила, що визначають поведінку; духовні та щиросердні якості, необхідні людині в суспільстві, а також виконання цих правил поведінки. Мораль – це правила моральності, а також сама моральність [668, с. 154].

Натрапляємо у науковій літературі й на таке тлумачення: моральність – це об'єктивний аспект учинків людини, тобто те, ким вона є насправді. Моральність [684, с. 399–400] збігається із традиціями суспільства на даному етапі його розвитку, є суспільною природою людини; об'єднана з політичною свідомістю людей; не пов'язана з

волею індивіда; це подолання людиною своєї звичної природи, підпорядкування індивіда інтересам суспільства [668, с. 265].

Мораль у філософській і етичній літературі характеризується як сфера нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві, особлива форма суспільної свідомості та вид суспільних відносин [165].

Аналізуючи історичні джерела, можемо стверджувати, що мораль виступає однією з найбільш ранніх форм суспільної свідомості і регуляторів людської поведінки [387, с. 154].

Цікавою, в розрізі нашого дослідження є філософсько-моральна концепція, що бачиться теоретичним виразником культури українського бароко, в межах якої зростає найвизначніша філософська система, розроблена професором Києво-Могилянської академії, її вихованцем, видатним українським мислителем Григорієм Сковородою. Підґрунтям його вчення стають морально-гуманістичні проблеми. За словами Д. Чижевського, Г. Сковорода виробив власну філософію і втілює її у своє життя, утвердивши оригінальний ідеал філософа [706].

У центрі філософії мислителя утверджується етика, котра вивчає людину і те, за яких умов вона стає щасливою, шляхи досягнення щастя. Головною умовою щастя, на думку Г. Сковороди, є пізнання самого себе [622].

Критерієм цінності життя у його філософських піснях стає моральний принцип – чесність. Чиста совість – ідеал для людини типу Сковороди; людина з чистою совістю не боїться смерті. На його думку, людське життя, як пісня, гарне не тривалістю, а чесністю [243, с. 174].

Ще один принцип морально-філософського вчення мислителя – всепроникнення моралі, розширення меж функціонування моралі на все суспільство, на кожную особистість. У такий спосіб він стверджує гуманістичну можливість людини жити за совістю незалежно від матеріального статку чи роду діяльності [622, с. 12]. Таким чином, моральна спрямованість філософії Г. Сковороди продовжує та розвиває національну традицію морального просвітництва і виховання, що склалась у практиці братських шкіл, Києво-Могилянській академії, у вченнях І. Гізеля, Ф. Прокоповича, Г. Кониського.

Прислухатись до своєї природи, своєї душі й серця закликали українські романтики Микола Костомаров (1817–1885), Пантелеймон Куліш (1819–1897), Микола Гоголь (1809–1852.), Тарас Шевченко (1814–1861), Маркіян Шашкевич (1811–1843).

Безперечно, філософська думка України Нового часу багато зробила у справі дослідження проблеми моралі, а ХІХ ст. – третій період історії етичних учень України – пропонує дещо інші аспекти дослідження сфери моралі. У цей час відбувається активне становлення самосвідомості української нації, що визначається постановкою проблеми «людина – нація». Українська етична думка розділилася на два напрями: радикальний, тобто людина задля свого щасливого існування повинна перебудувати суспільне життя, та академічний. Етика виділялася як самостійна наукова дисципліна, що безпосередньо пов'язана з філософією. Вважаючи проблему людини ключовою у філософії, українські мислителі бачили в переосмисленні філософії ключ до виходу із світоглядної кризи [460, с. 78].

Професійну (академічну) думку України ХІХ ст. репрезентували викладачі університетів, духовних академій. Серед них – Д. Богдашевський, С. Гогоцький, О. Гіляров, П. Ліницький, Г. Челпанов, П. Юркевич, І. Франко та інші.

Усвідомлюючи важливість етики для вирішення низки загальнофілософських і світоглядних питань, українські мислителі стали на шлях переосмислення класичної філософської спадщини крізь призму моральної проблематики. Ця сфера розглядалася ними як царина, де виявляється практична значущість загальнофілософських ідей.

Так, Памфіл Юркевич (1827–1874) – український філософ, письменник, викладач, створив своєрідну концепцію, так звану «філософію серця», якою заявив про себе як духовного спадкоємця творчості Г. Сковороди: «У серці людини лежить джерело тих явищ, які закарбовані особливостями, що не впливають із жодного загального поняття закону» [733, с. 84]. П. Юркевич вважав етику наукою, яка досліджує порухи серця – основу морального розвитку людини [387, с. 207–216; 732].

У суспільних поглядах Івана Франка (1856–1916) значне місце

також займали питання моралі («поняття істинності, справедливості, правди, приязні та добра»), що становлять предмет етики. Остання ж є найвищим ученням для людства. Письменник-мислитель зазначав: «Етика вчить людину жити по-людськи – вона керує завжди і всюди її кроками; вона змінює тваринну природу людини і облагороджує...» [689, с. 253].

Отже, на основі праць мислителів, дослідження їхньої творчості доходимо висновку: відбулась неминуча поступова переоцінка мети сучасної цивілізації, переосмислись традиційні підходи. Вищою цінністю суспільства офіційно проголошено людину незалежно від її матеріального статку, здібності до праці, стану здоров'я, освіти, інтелектуальних цінностей, сімейного стану, статі і віку, національності, поглядів та переконань. Норми спільного існування і діяльності людей у суспільстві потребували надання адекватної допомоги кожному, хто цього потребував, підтримки, що базувалась на любові до людини, повазі до її прав і свободи, на принципах гуманізму і соціальної справедливості.

Професійна соціальна робота на сучасному етапі розвитку і становлення у своїй основі є важливим інструментом держави. Вона характеризується спрямованістю на добротність, співпереживання, милосердя, відповідальна за благополуччя, самовдосконалення, самореалізацію громадян, розвиваючи та продовжуючи все найкраще, притаманне українському народу в піклуванні про благо людини.

На думку сучасних учених, котрі займаються дослідженнями у сфері етики (Т. Аболіна [543], Р. Апресян [20], В. Бакштановський [36], В. Видищенко [106], Н. Вознюк [112], А. Гусейнов [167], В. Малахов [419], В. Мовчан [448], М. Тофтул [669], Р. Хорн [759]), на сучасному етапі трансформується роль прикладної і професійної етики у сторону регулювання різних видів трудової діяльності. І це безпосередньо пов'язано з процесами демократизації суспільства, а також прагненням постійно вдосконалювати професійні норми стосовно соціально-економічних відносин.

У сучасній науковій літературі термін «етика» пояснюється як практична філософія, яка досліджує суть, виникнення, структуру,

розвиток, функції моралі, її прояви в найрізноманітніших сферах людської життєдіяльності. Завдання ж етики – запропонувати ідеальну модель міжлюдських стосунків, саме таку, яка сприяла б забезпеченню оптимальних моральних умов для досягнення духовного комфорту кожної особистості.

Сучасна наука неоднозначно трактує категорію «мораль». Найбільш поширеною є думка про існування двох позицій стосовно тлумачення даного терміна. Так, у рамках першої, об'єкт етики подається як особливий вид нормативної регуляції, що його простежуємо в роботах Л. Архангельського [26] і О. Дробницького [195]. Ще один підхід чітко продемонстрований у дослідженнях А. Гусейнова [170], А. Разіна [576] й А. Титаренка [663]. Саме вони розглядають мораль як особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу.

Аналіз наукової літератури [17; 26; 134; 170; 192; 195; 669; 722] засвідчує відсутність єдиного підходу до визначення поняття «мораль». Для розкриття його суті, насамперед, звертаємося до довідкової літератури. Так, у Філософському словнику поняття «мораль» подається як одна із форм суспільної свідомості, соціальний інститут, який виконує функцію регулювання поведінки людей у всіх, без винятку, галузях суспільного життя [687, с. 254]. Мораль не має речового вираження, матеріального втілення в інститутах влади, апаратах управління; вона об'єктивується у мовленні, але, перш за все, виявляється в ознаках і властивостях інших суспільних явищ.

У сучасних дослідженнях мораль представлена як «система оцінок, що застосовуються до людських вчинків, їхніх цілей і результатів, що визначають їхню абсолютну цінність, незалежно від конкретної користі й задоволення, що надаються ними», як «загальнолюдські норми і зразки поведінки, прийняті в деякому суспільстві»; «реально існуючий феномен, що має абсолютний, а не культурно-історичний характер» [722, с. 10].

Деякі вчені обґрунтовують суть моралі з позицій діяльнісного підходу, відповідно до якого остання розглядається як: спосіб духовного самовизначення людини; продукт і результат міжлюдської,

міжсуб'єктної взаємодії; явище, що іманентно притаманне людській діяльності; специфічний духовно-практичний спосіб взаємодії соціальних суб'єктів, громадське духовно-практичне ставлення. На думку О. Титаренка, мораль є «таким оцінно-імперативним способом опанування дійсності, який регулює поведінку людей з точки зору протилежності добра і зла» [664, с. 98]. С. Анісімов описує мораль як властивість поведінки людини, як дії, що оцінюються з погляду їхньої значущості [17, с. 16].

Дещо іншу позицію висловлюють учені, які стверджують, що згідно із загальними характеристиками моралі, поширеними в етиці, це явище існує у певних співвіднесених, але все ж таки різних іпостасях: мораль як характеристика особистості, сукупність моральних якостей, чеснот (правдивість, чесність, доброта тощо); мораль як характеристика відносин між людьми, сукупність моральних норм, вимог, заповідей, правил (не бреші, не кради, не вбий тощо). Відповідно до цього дослідники аналізують мораль із двох позицій: перша – як моральний вимір особистості; друга – як моральний вимір суспільства [164, с. 6].

Згідно з першою позицією мораль розглядається як мірило панування людини над самою собою, показник того, наскільки людина відповідальна за себе, за те, що вона робить. Пояснення цьому А. Гусейнов і Р. Апресян знаходять, перш за все, у питанні про панування розуму над пристрастями. Розум втілює здатність людини до правильних, об'єктивних, зважених суджень про світ. Проте, як підкреслюють дослідники, розумна поведінка є морально досконалою тоді, коли вона спрямована на досконалу мету, тобто мету, яка вважається безумовною (абсолютною), визнається як вище благо [167]. У такому розумінні моральної поведінки відбивається її безумовний, безкорисливий характер. Іншими словами, націленість розуму на вище благо виявляється в добрій волі. В етиці під доброю волею мають на увазі те, що, зазвичай, називають щирим серцем. Поняття доброї волі розмежовує те, що людина робить від щирого серця, і те, що вона здійснює з міркувань користі.

Мораль як вольове ставлення виявляється у сфері вчинків людини, які визначають її певне ставлення до інших людей [167]. З цієї позиції мораль описується як моральний вимір суспільства.

Аналізуючи зв'язок моральної досконалості людини з характером її ставлення до інших, учені доводять, що дана категорія характеризує людину з погляду її здатності жити в людському співжитті. Моральні якості, як-от: доброта, чесність, щедрість, милосердя, виявляються тільки у взаєминах з іншими людьми й описують саму якість таких взаємин. Незважаючи на те, що із суспільним характером буття людини пов'язані не тільки моральні якості, а й уміння, навички, форми діяльності, саме мораль надає людському співжиттю самоцінного сенсу. Тобто мораль відповідає не за ту чи іншу спрямованість людського співжиття, а за сам факт його існування як людського; вона вможливорює стосунки між людьми в усьому їхньому конкретному розмаїтті. Характерну особливість моралі становить єдність свободи волі та всезагальності (об'єктивності, загальнозначущості, необхідності), а її фундаментальним правилом є золотий вислів: «(Не) роби по відношенню до інших так, як ти (не) хотів би, щоб інші вчиняли по відношенню до тебе» [167, с. 16].

Загалом ми погоджуємося з думкою А. Гусейнова та Р. Апресяна про два основні напрями дослідження моралі. Водночас акцентуємо і на тому, що існує ще один важливий аспект проблеми, а саме: ставлення людини до всього навколишнього світу (природи, культурних надбань тощо), на який вказують учені. Так, В. Малахов зазначає, що традиційний підхід до моралі як до сфери лише міжлюдських взаємин залишає поза увагою моральне ставлення людини до живої природи. Перегляду такого підходу сприяла глобальна екологічна криза, що ставить під загрозу існування життя на Землі. В. Малахов слушно зазначає, що сучасний стан моральної проблематики спонукає до перегляду антропоцентричної парадигми в етиці (тобто однобічної орієнтації на людину та її потреби) та «повернення на новому рівні до традиційного розуміння моралі саме як до певного модусу ставлення до дійсності, до світу загалом – як до конкретних людей і соціальних груп, так і до представників світу природи й цінностей культури, до Космосу

в усій безмежності його потенційних уособлень, до абстрактно-загальних категорій буття, таких, як: радість, страждання, смерть, любов тощо» [419, с. 25].

А. Донцов зауважує, що мораль зосереджує в теоретичній свідомості суспільства принципи, норми, ідеали, які виконують функцію регуляції поведінки людини [192, с. 11–12]. Аналізуючи взаємодію та співвідношення понять «мораль» і «моральність», учений стверджує, їхня що єдність полягає в тому, що вони відображають сферу належного. На відміну від моралі як форми суспільної свідомості, моральність має здебільшого індивідуально зорієнтовану спрямованість. Вона може формуватися на рівні теоретичної свідомості та під впливом соціальної практики на підґрунті власного життєвого досвіду, завдяки впливу моральних норм, традицій і форм поведінки, що утворилися в певному соціально-культурному середовищі [192].

У наукових дослідженнях простежуються певні підходи до окреслення суті моралі. Одні трактують дану дефініцію як неінституційний регулятор поведінки громадян. Зокрема, такі погляди поділяє О. Дробницький [194, с. 239], інші – як особливий спосіб духовно-практичного сприйняття світу, а саме, зазначають те, що мораль природне утворення людини при створенні нової штучної реальності, що відображається у практично-орієнтованому духовному ставленні до світу [576, с. 380].

Досліджуючи категорію моралі на основі проаналізованих праць, акцентуємо увагу на тому, що важливе значення має положення про взаємодоповнюваність двох підходів. Суть у тому, що їм характерні певні відмінності. Однак вони не можуть існувати всупереч один одному, а навпаки, лише взаємодоповнюються. При цьому регулятивна функція моралі має суміщатися з ціннісно-орієнтованою [283, с. 18].

Узагальнюючи викладені положення, спробуємо констатувати, що мораль виступає складним соціальним утворенням, яке існує як: особлива форма суспільної свідомості; вид суспільних відносин; суспільні норми поведінки, що регулюють діяльність людей. Відтак, мораль розглядаємо як регулятор поведінки людей з позиції безкомпромісного протистояння добра і зла. У даному випадку

акцентуємо на тому, що мораль є концентрованим виявом практичного, активно-перетворювального ставлення людини до життя.

Водночас, на нашу думку, загальна значущість людини визначається не так її особистими моральними чеснотами і якостями, як моральною значимістю тієї спільної великої справи, у якій вона бере участь. Мораль стає переважно прикладною (інституційною), трансформується у практичні сфери, де етична компетентність визначається значною мірою професійною компетентністю у спеціальних сферах людської діяльності (соціальній роботі, педагогіці, бізнесі, медицині тощо).

1.2. Проблема формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у науковій літературі

У сучасних умовах гуманізації українського суспільства, безперечно, виникає гостра потреба у фахівцях соціальної сфери, діяльність яких вимагає глибоких знань і володіння широким спектром професійності. Вагоме значення має формування особистісних психологічних якостей, моральних рис, що відповідають фаховим вимогам, а також умінню спілкуватись, вести переговори, відстоювати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних спеціальностей тощо.

Означене відповідає і викликам, що зумовлюють реформування освітньої галузі, та ставить певні завдання до особистісних і професійних якостей майбутнього соціального працівника. Адже «метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її задатків і нахилів, розумових і фізичних здібностей, засвоєння особою національних і європейських цінностей та виховання високих моральних якостей...», – зазначається в Законі України «Про освіту» [550, с. 6]. Це ставить на порядок денний потребу перегляду вимог до підготовки соціальних працівників, які будуть реалізовувати дану мету. Крім активності, ерудиції, високого рівня культури, креативності, вони повинні мати сформовану професійну етику, яка проявляється в особистісних моральних якостях

та професійно важливих рисах. Відомо, що робота соціальних працівників стає невід'ємною складовою життєдіяльності суспільства і держави, а інститути соціальної роботи та соціального захисту сприяють стабілізації і збереженню соціуму, підтримці й гармонізації взаємин, створенню відповідних умов для його подальшого всебічного розвитку. Така діяльність належить фахівцям, у яких сформовані моральні потреби, переконання та професійно-етичні якості.

Саме тому, враховуючи особливості освітнього процесу, який передбачає активне включення студентів у навчальну діяльність, результативність професійної підготовки забезпечується мотивацією до професійно-етичного зростання, здатністю майбутнього соціального працівника до саморозвитку, морального самовдосконалення, що сприятиме налагодженню співпраці з клієнтами соціальної роботи. Моральні норми фахівців соціальної сфери є складовою їхньої праці. Студенти, здобуваючи омріяний фах і вивчаючи професійно-орієнтовані дисципліни, обов'язково мають володіти азами даної науки. В іншому разі вони загубляться у суспільному просторі, не зможуть налагодити оптимальні взаємини з клієнтами, котрі потребують кваліфікованої допомоги, та колегами по роботі.

Відтак, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є одним з важливих завдань університетів. Розв'язання означеної проблеми ставить якісно нові вимоги до особистості соціального працівника та його професійно-етичної підготовки загалом.

Як переконують дослідження, у світовій науковій думці окреслена проблема значно актуалізувалась у першій половині ХХ століття. Зокрема, книга американського психолога, філософа, освітянина Джона Дьюї «Моральні принципи в освіті» (1934) [203] особливо актуальна сьогодні, оскільки її зміст порушує питання морального виховання в суспільстві, формування моральних принципів фахівця в періоди його духовної кризи. Притому вартісність праці стає ще більшою в період, коли перед суспільством гостро постали проблеми дефіциту моральності, який помітний в усіх сферах життя, зокрема й соціальній.

За твердженням Дж. Дьюї, моральні закони і правила не повинні бути абстрактними, недосяжними. Їх необхідно донести до свідомості дитини за посередництвом моральних і психологічних ідей [203, с. 30]. Основними з-поміж моральних ідей залишаються вічні мірила Правди і Добра. Отож завдання освіти у вищому навчальному закладі на сучасному етапі полягає в тому, аби мораль загалом стала підставою та рушійною силою життя як окремої особи, так і соціальних працівників у їхній професійній діяльності. Моральна позиція, свідомість, моральні риси у студентів формуються шляхом опанування змісту навчальних предметів за допомогою використання різних форм, методів, технологій і засобів.

Думки Дж. Дьюї знайшли продовження у поглядах британської дослідниці Патрісії Уайт, котра детально аналізує низку чеснот – порядність, чесність, довіру, мужність, дружбу, самоповагу та самооцінку, які слугують підґрунтям творення особистості фахівця [675, с. 107].

На сучасному етапі розвитку освітнього простору університету означені ідеї знайшли свою реалізацію в академічній доброчесності – «базовій академічній та етичній цінності», що регулює усі напрями діяльності вищого навчального закладу та є його моральним стандартом [2, с. 6]. Більш точний опис поняття «академічної доброчесності» здійснено в Бухарестській Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні [86].

Розпочинаючи науковий пошук із тлумачення професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери, хочемо виокремити такі групи праць, які є дотичними до порушеної проблеми. Спробуємо детально охарактеризувати й ті, що заслуговують уваги в контексті дослідження.

Варто наголосити, що, вживаючи поняття «фахівець соціальної сфери», під соціальною сферою розуміють (лат. *social* – пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві, суспільний; грец. *sphaira* – межі розповсюдження чого-небудь, галузь) галузі, які надають різноаспектні (духовні та матеріальні) послуги населенню задля задоволення різних потреб людей [142, с. 559; 205, с. 385].

Також ми покладаємося на твердження Я. Юрків, окреслені в

Енциклопедії для фахівців соціальної сфери. Науковець наголошує, що соціальна сфера охоплює галузі життєдіяльності людини, які сприяють реалізації соціальної політики держави стосовно розподілу матеріальних і духовних благ, прогресу всіх сторін життя особистості. Дана сфера включає соціальні, соціально-економічні, національні відносини, зв'язок суспільства і людини [205, с. 96–98]. Оскільки соціальні працівники разом із соціальними педагогами є інструментами соціальної політики держави з вирішення різнопланових питань духовно-матеріального рівня життєдіяльності особистості, то надалі в дослідженні терміни «фахівець соціальної сфери» та «соціальний працівник» будемо вважати тотожними.

Найбільшу цінність мають і розробки вітчизняних науковців, які обґрунтували різні аспекти професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме: О. Безпалько [50], Р. Вайнола [91], О. Гомонюк [144], І. Зверєва [226; 227], А. Капська [294; 300], О. Карпенко [308; 309], Л. Міщик [448], А. Моралес [766], В. Пічі [118], В. Поліщук [527], Ф. Сейбел [768].

Зацікавлення професійною етикою значно позжавилось у 60-х роках ХХ століття. Це сприяло її виокремленню у дещо самостійний напрям науки.

Аналіз праць переконує в тому, що формуванню професійної етики фахівців, соціальних працівників присвячувалися різноаспектні дослідження. Філософські аспекти етики як науки та прояв її у моралі й моральності фахівця розглядали просвітителі, науковці, педагоги в різні часи світової та вітчизняної історії. Підтвердженням цього є праці мислителів Античності – Аристотеля [22], Сократа [387], Платона [343], Цицерона [703], класиків філософії – Г. Гегеля [158], І. Канта [290], Л. Фейєрбаха [158], А. Шопенгауера [158], українських дослідників – Г. Кониського [346], Ф. Прокоповича [387], Г. Сковороди [622], К. Ушинського [677], П. Юркевича [733].

З-поміж сучасних учених етику у філософському контексті розглядали Т. Аболіна [543], Р. Апресян [20], В. Бакштановський [36], В. Видищенко [106], Н. Вознюк [112], А. Гусейнов [167], В. Малахов

[419], В. Мовчан [448], М. Тофтул [669], Р. Хорн [759] (детально розглянуто в параграфі 1.1.).

На сучасному етапі етика вирішує низку соціальних завдань, особливості яких полягають у тому, що всі сфери життєдіяльності людини – політика, економіка, екологія, медицина – залежать від її вибору, доброчесності [170].

Ідеї, концепції, теорії, що розкривають філософсько-соціальні засади науки, викладені в розробках Г. Васяновича [100], І. Зайченка [221], І. Зязюна [261; 262], В. Малахова [419], Т. Мішаткіної [442], С. Харченко [692].

Власне бачення основних завдань етики подане науковцем Т. Мішаткіною [442, с. 20] у такий спосіб:

- описувати мораль – її історію, сучасні норми, принципи й ідеали;
- трактувати мораль як сутність, структуру, механізми її функціонування в «належному» і «суццюму» варіантах;
- навчати моралі – давати людям необхідні знання про добро і зло.

На основі вище зазначеного можемо підвести підсумки стосовно того, що основним соціальним завданням етики як науки є збереження і передача уявлень особистості і всього суспільства про належні, найбільш прийнятні способи життєдіяльності. Такі уявлення формують стійкі очікування одних людей стосовно можливої чи обов'язкової поведінки інших.

У культурологічному аспекті проблем професійної етики торкались науковці І. Бушман [87], І. Зарецька [224], І. Зязюн [259; 503], Т. Ісаєва [275], В. Кремень [360], О. Пісоцька [520], А. Шипова [720].

Так, І. Бушман подає створення нових та засвоєння існуючих культурних надбань як чинник формування професійної етики майбутнього фахівця в освітній сфері. Саме цей процес відбувається шляхом засвоєння загальнолюдської, національної та професійної культури на етапі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників [87].

На думку І. Зязюна, сучасна реформована освіта повинна формувати фахівця на культурно-етичних цінностях, основу яких становлять духовність, свобода, гуманність [503, с. 94]. Підтвердження

даних ідей знаходимо і в розробках І. Ісаєва, який зазначає, що професійне формування є активним засвоєнням культурологічних теорій, професійних цінностей, технологій [271, с. 6]. І. Зарецька також наголошує, що культура виступає як взірець для фахівців відповідних професійних груп [224, с. 54].

Таким чином, з позиції культурологічного аспекту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах сприяє розширенню культурного поля професійної діяльності, їхній творчій самореалізації.

Формування професійної етики студентів передбачає розвиток духовних цінностей, моралі, професійних морально важливих якостей і самої моральності.

Із позиції психології досліджуються властивості характеру, механізми формування моральних рис, моральності (як певної поведінки особистості), особливості взаємозв'язку процесів свідомості та морально-ціннісного світосприйняття.

У психологічному контексті окреслені питання розглядали як зарубіжні вчені: В. Бодров [71], Л. Кольберг [338; 566], О. Леонт'єв [392], Е. Фромм [690], так і вітчизняні: І. Бех [61; 63], М. Боришевський [80], З. Карпенко [311], В. Рибалка [582; 583], М. Савчин [605] та інші.

Детально особливості стадій морального розвитку особистості на основі розвитку інтелекту дослідив психолог Л. Кольберг. Учений виокремив передконвенційну, конвенційну, постконвенційну стадії розвитку, які характеризують формування її морального світогляду [338].

Етику як мистецтво жити за нормами описує також Е. Фромм. Підтримуючи ідеї попередніх дослідників, критерієм моральності він називає розум. Науковець звертає увагу, що позитивною є особистість, котрій притаманні моральні орієнтири і творча діяльність [690].

На мотивах, що зумовлюють моральну поведінку особистості, наголошував і вчений О. Леонт'єв, зазначаючи що основою моральної поведінки особистості є усвідомлені нею мотиви. Саме ієрархія

мотивів, що створюють систему смислів, і сприяє становленню особистості [392].

У вітчизняній психологічній науці вивчення проблем взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та морального розвитку особистості зустрічаємо в І. Беха. Саме духовні цінності мотивують моральну поведінку особистості, сприяють формуванню її моральності [63]. Науковець виокремлює певну систему цінностей: життєві цінності, духовні цінності, цінності міжособистісного спілкування, демократичні цінності, прагматичні цінності [61].

На моральності як сфері життєдіяльності особистості акцентує сучасний психолог М. Боришевський. Він зазначає, що вона формується на основі моралі та проявляється в моральних рисах, моральній діяльності, поведінці особистості [80].

Немаловажним для нашого дослідження є також і психологічний аспект формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, який окреслює індивідуально-психологічні характеристики особистості, особливості впливу соціально-психологічних чинників на потреби, інтереси, мотивацію до професійної діяльності. У цьому аспекті проводили дослідження О. Алпатова [5], Д. Годлевська [141], О. Канюк [293], О. Патинок [497], котрі вивчали психологічні особливості, закономірності та механізми професійного формування і розвитку особистості.

Так, О. Алпатова охарактеризувала психологічні особливості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. У дослідженні О. Патинок детально розкрито структурно-динамічні характеристики відповідальності як особистісної моральної якості фахівців соціальної роботи.

У сучасній психології професійної підготовки виокремлюють такі її напрями: психолого-акмеологічний і особистісно орієнтований. Представниками першого є Б. Ананьєв [9], О. Бодальов [69], О. Деркач [182; 183], О. Коқун [332], Н. Кузьміна [370], В. Литнева [411], Л. Рибалко [584], Л. Шиян [721] та інші. Результатом професійної підготовки студентів вони бачать фахову компетентність, що формується при врахуванні вікових, освітніх і професійних потреб.

Особистісно-орієнтований напрям розглядається психологами: Е. Зеєром [229; 565], А. Марковою [423], В. Рибалкою [564] та іншими. Цей напрям ґрунтується на взаємопосланні двох ліній формування особистості – особистісній і професійній, що є змінними на різних етапах розвитку фахівця. У професійній підготовці за даним напрямом необхідно враховувати особливості особистості, попереднього досвіду, навчального матеріалу. Особистісно-орієнтований напрям зумовлює формування метапрофесійних якостей (рис, властивостей, здібностей), що забезпечують високий рівень професіоналізму спеціаліста.

Отже, з позиції психології, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє виробленню моральної мотивації, ціннісних орієнтацій, моралі та моральності, що становлять основу їхньої професійно-етичної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Г. Васянович [99], О. Дубасенюк [201], І. Зязюн [258], І. Підласий [519], В. Ягупов [735] та ін.) дав змогу з'ясувати, що формування у студентів етичних знань доцільно здійснювати в контексті реальних суспільних процесів, відповідно до яких етичні знання виконують нормативну й ціннісно-орієнтувальну функції. Адже саме етичні наукові знання активно сприяють утворенню у свідомості майбутнього вчителя морального ідеалу.

Водночас науковець Г. Васянович до змістових структурних компонентів педагогічної етики відносить моральну свідомість, моральну діяльність і моральні взаємини. Дослідник розглядає моральну свідомість як форму суспільної свідомості, що відображена й закріплена суттю моральних норм і правил поведінки людей у суспільному й особистому житті та вносить до її структури такі основні елементи: моральні знання, моральні почуття.

Не менш важливий змістовий структурний компонент педагогічної етики – це моральна діяльність, яка охоплює не лише просвітництво, самовиховання і досвід, а й мету, потреби, мотиви, засоби та результати діяльності.

Моральні взаємини представлені на рівні взаємин з учнем (учнівським колективом), колегами і керівництвом школи, батьками й суспільством [99, с. 123].

Наукові розробки сучасних вітчизняних учених виокремлюють ключові аспекти теорії морального розвитку студентської молоді (В. Андрущенко [15], С. Гончаренко [146], І. Зайченко [221], І. Зязюн [263], С. Клепко [320], В. Малахов [419]); проблеми формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх фахівців упродовж їхньої підготовки (Л. Москальова [453], І. Пальшкова [495], Н. Сопнєва [637], Л. Хоружа [700]).

Так, Н. Сопнєва визначає формування засад професійної етики майбутнього фахівця через суть і структуру навчальної етичної діяльності студентів. Вона подає тлумачення дефініції як «етичну взаємодію», «готовність до навчальної етичної діяльності» [637].

Л. Москальова розглядала проблему формування в майбутніх учителів морально-етичної культури. Так, ученою розкрито суть і зміст етичних цінностей педагогічної професії в особистісному, культурному, соціальному значеннях; виокремлено поняття морально-етичної культури майбутнього вчителя як ціннісного явища; функції морально-етичної культури і її структуру; концептуальні положення теорії організації процесу формування морально-етичної культури майбутніх фахівців у ВНЗ [453].

На думку І. Пальшкової, в основі формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця закладено практико-орієнтований підхід [495].

У дисертаційному дослідженні Л. Хоружої проаналізовано теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх фахівців. Нею сформульовано поняття етичної компетентності педагога як системної характеристики і базової складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, науково обґрунтовано її зміст і структуру. Також розроблено теоретико-методологічні засади формування даної категорії, доведено, що етична компетентність майбутніх учителів початкових класів відбувається відповідно до стадій (інформаційна, аксіологічна, перетворювальна) [700].

Отже, суть морального виховання полягає у засвоєнні певних принципів, норм і правил, формуванні окремих рис, морального досвіду, що передаються від покоління до покоління.

Принагідно зауважимо, що головним чинником нинішнього духовного відродження України є моральність. За твердженням відомого сучасного науковця І. Бежа, у період кризи, що притаманна нашій спільноті, моральні норми як показників рівня сформованості суспільства утворюють, на жаль, не вищі духовні цінності, а система «елементарної біологічної мотивації» [58, с. 13].

Особливості морального виховання українських навчальних закладів вивчали І. Грязнов [155], Т. Ісаєнко [279], О. Хорошайло [697].

Зокрема, І. Грязнов розробив систему морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Він виокремив ключові компоненти, а саме: мету (сформувані моральні якості на основі сучасних вимог і змісту моделі спеціаліста та освітньо-кваліфікаційної характеристики); завдання (етична освіта, трансформація етичних знань у моральні переконання, вироблення навичок належної поведінки, формування потреби і здатності до морального самовдосконалення, виховання непримиренного ставлення до аморальності); зміст (комплекс ідей, теоретичних положень, норм, правил); принципи (єдності загальнолюдського і національного; відповідності цілей змісту морального виховання; послідовності, систематичності і безперервності набуття психолого-педагогічних та етичних знань, оволодіння моральними якостями особистості; особистісно-орієнтованого підходу); функції (інтегральна, регулювальна, розвивальна); сфери (службова, виховна, навчальна); об'єкти і суб'єкти морального виховання; оцінка і корекція результатів; взаємозв'язки між компонентами (ієрархічні, управління, розвитку); науково-методичне забезпечення (комплексно-цільова програма реалізації системи, програми і зміст навчальних курсів «Етика і естетика», «Кодекс професійної честі офіцера-прикордонника», методичні рекомендації) [155].

Водночас Т. Ісаєнко подав наукове обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-функціональної, змістової моделей виховання моральної культури курсантів у цілісній військово-

педагогічній діяльності ВНЗ. Йому вдалось виокремити чинники, що впливають на формування моральної культури курсантів у цілісній військово-педагогічній діяльності вищого військового закладу. Серед них вирізняються такі: об'єктивні (зовнішні) – програмні, професійні, культурологічні, а також суб'єктивні (внутрішні) – когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові. Окремішньо виділено науково-методичну особистісну та соціально зорієнтовану систему засобів виховання моральної культури курсантів у військово-педагогічній роботі [279].

О. Хорошайло дослідила не менш важливу сторону означеної проблеми – виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями. Зокрема, науковцем теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено зміст, форми, методи і педагогічні умови та структурно-функціональну модель виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями; уточнено змістовну суть духовно-моральних цінностей та основні цілі виховання в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку молоді з особливими потребами. Надалі дослідниця приділяла увагу розробці науково-методичного забезпечення процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів ВНЗ [697].

Також у центрі уваги вітчизняних науковців знаходилося питання формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців (Б. Без'язичний [52], А. Болдова [74], Д. Вербівський [105], О. Гомонюк [144], В. Діуліна [187], О. Зеленська [231], А. Каленський [284], О. Камінська [287], О. Кривошеєва [364], О. Лапузіна [385], І. Михнюк [440], Л. Москальова [453], Н. Тимченко [661]).

Так, ключові аспекти професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей різнобічно розкрив учений А. Каленський. Саме ним розроблено авторську концепцію розвитку професійно-педагогічної етики, зокрема: систему теоретико-методологічних і науково-методичних ідей, положень і принципів розуміння та трактування цінностей, норм і правил професійно-

педагогічної етики, що ґрунтуються на системному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, компетентнісному та суб'єктно-діяльнісному підходах. Це служить основою педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики, описує її інформаційний і правовий простір та взаємодію з іншими системами.

А. Каленський обґрунтував педагогічну систему розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів: методологічного (методологічні підходи: системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, суб'єктно-діялісний; принципи: системність і міждисциплінарність, єдність моральної свідомості, моральної діяльності та моральної поведінки, компліментарність, інтеграція та взаємовплив етичного і педагогічного знання, морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання студентів у ВНЗ, моральний вибір; концепція, мета та завдання розвитку); змістового (визначення і терміни із професійно-педагогічної етики; знання сучасного стану та актуальних проблем її розвитку; інформаційно-теоретичні знання з різноманітних джерел інформації щодо правил, норм професійної і педагогічної етики; знання про процеси комунікації та суб'єкт-суб'єкту морально-етичну взаємодію; знання організації психолого-педагогічного оцінювання); методичного (форми навчання: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи; методи навчання: словесні, практичні і наочні; засоби навчання); суб'єктного (студент і педагог; суб'єкт-суб'єктуна взаємодія, норми і цінності взаємодії, її види: функціонально-рольова й емоційно-міжособистісна; засоби: письмові, усні, соціальні мережі); оцінно-результативного (критерії оцінювання розвиненості професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, і результат – викладач із розвинутою професійно-педагогічною етикою) [283].

Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у освітньому процесі технічного університету досліджувала О. Камінська. Так їй вдалось теоретично обґрунтувати й

експериментально перевірити педагогічні умови формування такого процесу (історико-філософський досвід формування ціннісних орієнтацій; змістове і психолого-педагогічне забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів у системі «мотивація – цілепокладання – переконання»; аксіологічно спрямована інтеграція навчання і виховання). Також дослідницею конкретизовано загальнонаукові підходи до процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів (аксіологічний, культурологічний, особистісний, інформаційний) і визначено передумови їх використання; розроблено модель формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі архітектури на основі виокремлених принципів (цілепокладання, єдності ціннісної і професійної спрямованості особистості, творчості й гуманізації), а також виділено компоненти (мотиваційний, знаннєво-цільовий, емоційний і діяльнісний) [287].

Вивчення й аналіз праць сучасних дослідників засвідчують, що останнім часом предметом їхніх пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики, соціального працівника. Основою вивчення слугують напрацювання в галузі прикладної етики фахівців цієї сфери (Н. Вознюк [112], І. Зайченко [222], С. Марченко [424], І. Мигович [121], В. Тесленко [658], І. Трубавіна [672], М. Фірсов [685], С. Харченко [692]); розробки щодо моральних якостей, етичних цінностей, принципів їхньої діяльності (М. Гуслова [171], І. Зверєва [225], О. Пономаренко [540], Н. Султанова [647]).

Так, І. Зайченко виокремив особливості етики соціального працівника, охарактеризувавши найважливіші етичні категорії та цінності, моральні принципи, норми. У дослідженні розкрито найважливіші вимоги до етики взаємин із різними групами і прошарками населення, особливості партнерських стосунків зі спеціалістами як у сфері соціального обслуговування населення, так й інших державних і недержавних установ та організації. Також подано вимоги до особистісно-моральних якостей соціального працівника [222].

Науковцями Н. Красновою, С. Харченком охарактеризовано

особливості етики соціального педагога. Вони зобразили філософський аспект професійної моралі як підґрунтя соціально-педагогічної етики, розкривши суть поняття «обов'язок» у діяльності соціального педагога; окреслили такі ключові питання, як: правила та норми поведінки соціального педагога, роль соціально-педагогічної моралі у вирішенні духовних проблем клієнта, необхідність емпатії особистості фахівця, врахування емоцій соціального педагога та клієнта в розв'язанні конкретного питання [692].

І. Трубавіна розкрила етичні аспекти роботи фахівців соціальної сфери із сім'єю. Крізь призму професійної моралі соціального педагога вона охарактеризувала особливості діяльності фахівців [672].

У дослідженні О. Пономаренко відображена професійно-етична культура соціального педагога та її формування, що є основою структурних компонентів соціально-педагогічної роботи як професії (мета, зміст, організаційні форми, принципи, професійні якості), а також провідними соціокультурними принципами, що визначають характер даної професії. Зокрема, йдеться про принципи компетентності, етичної відповідальності перед суспільством і перед клієнтом, професійної етики; визначено провідні тенденції формування етики і професійної культури, пов'язаної із соціальною роботою в дитячому та молодіжному середовищі; обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного формування професійно-етичної культури соціального педагога (ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями соціально-педагогічної діяльності; наявність широкого спектра практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної та міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ) [539].

Дослідник В. Тесленко виокремив ключові аспекти формування спеціальної етичної компетентності соціальних та педагогічних працівників. Він зобразив провідні компетенції, необхідні фахівцям для

здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями [658].

Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів досліджувала Н. Султанова. У своїх розробках вона подала чітке визначення «етичної компетенції соціальних педагогів»; охарактеризувала професійні риси, котрі складають основу етичної компетенції фахівця. Науковцю вдалось детально дослідити етичні принципи діяльності соціальних педагогів [647].

Зазначимо, що в підході до питань формування етики соціального працівника ми посилатимемося на досягнення науковців у царині соціально-педагогічної етики, зокрема, О. Пономаренко [539] та Н. Султанової (проблеми моралі і моральності в соціально-освітній галузі). Нами виявлено, що окремі етичні категорії щодо поведінки соціального працівника та соціального педагога не виокремлені. Етичні ж принципи для даної категорії фахівців – неподільне ціле, хоча мають свої етичні особливості. Проте переважають всеосяжні моральні правила й загальні етичні настанови: слово, чесноти, намагання і знання. Тому невід’ємні моральні ідеали у практичній поведінці відіграють істотну роль у соціалізації клієнтів.

Виходячи із викладеного, а також на основі здійсненого аналізу наукових праць виявлено, що в дослідженнях значна увага надається питанням формування і розвитку професійної етики й моралі, виявлення їх суті, природи, місця і значення в розвитку як людини, так і суспільства. У працях учених акценти зміщуються на проблеми: формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; формування морально-етичних цінностей молоді, морального виховання в українських навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки; формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо.

Тому подальші наукові пошуки будуть спрямовані на: розкриття концептуальних підходів і напрямів етико-педагогічної думки; визначення мети, завдань і специфічних принципів та змісту розвитку

професійної етики в майбутніх соціальних працівників; розроблення критеріїв оцінювання їх показників і рівнів розвиненості професійної етики в майбутніх соціальних працівників; опис змістових особливостей професійно-орієнтованих дисциплін; розвиток умінь професійної етики засобами інтерактивного навчання й імітаційного моделювання; обґрунтування ролі наскрізної практики; удосконалення методики діагностування – оцінювання рівнів розвиненості професійної етики в майбутніх фахівців; експериментальну перевірку педагогічної системи формування професійної етики в майбутніх соціальних працівників в університетах; розроблення і впровадження в педагогічну систему університетів організаційних і науково-методичних рекомендацій щодо розвитку професійної етики в студентів.

1.3. Суть і структура формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

В умовах динамічних процесів розпаду єдиного соціального, економічного й геополітичного простору та поступового оновлення суспільства постала потреба заміни старої і створення нової системи захисту населення, пошуків раціональних підходів до соціальної роботи. На часі – гостра потреба у фахівцях, діяльність яких вимагає обізнаності у широкому колі питань. З-поміж них – організація системи соціального забезпечення, знання відповідного законодавства, конкретних форм, методів і прийомів індивідуальної та групової роботи з різними категоріями клієнтів.

Домінантною, принциповою особливістю соціальної роботи як професії є її універсальний характер, оскільки змістовий та інструментальний аспекти акумулюють у собі елементи суміжних наук (педагогіки, соціології, психології тощо). Такі притаманні сучасності теоретичні засади бачаться необхідною складовою реалізації соціальної політики держави, забезпечуючи її життєвість та ефективність. Усе це й зумовило появу нової професії – соціальний працівник.

У підсумку проаналізовані наукові дослідження з окресленої проблеми засвідчують, що недостатньо вивченими залишаються

важливі питання, зокрема: особливості формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: цілеспрямований вплив на мотиваційну, когнітивну та емоційну сфери майбутніх фахівців, які усвідомлюватимуть значення та роль етичної складової своєї професійної діяльності; розвиток моральної свідомості (етичні знання, ідеали, погляди, переконання, категорії, норми, принципи професійної моралі) та самосвідомості (чесність, гідність, совість) майбутніх соціальних працівників; культура їхнього спілкування в системі моральних взаємин.

Тому формування професійної етики фахівця має бути націлене на розвиток професійно значущих якостей, з-поміж яких і моральні, що дало б змогу найбільш ефективно й результативно вирішувати основні завдання відповідно до фахових потреб.

Отже, у формуванні професійної етики можна простежити зв'язки між психологічними й етичними чинниками та якостями, поєднання суспільних інтересів з особистісними. Необхідно розрізняти й поглиблювати поняття моралі майбутнього фахівця соціальної сфери, етики майбутнього соціального працівника та деонтології.

Актуальними бачаться ідеї, висловлені Л. Хомич про те, що зміст підготовки фахівців потрібно скеровувати на формування ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального оточення й до самої себе, що зумовлює ціннісний підхід і поєднання інтересів викладача та студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності [696].

Водночас закони етики в соціальній роботі – це погляди і знання, які наочно інтегрують моральні основи особистості фахівця й загалом теорію та практику стосунків із клієнтами, колегами та суспільством [239, с. 48].

Перш ніж розкрити суть і структуру формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, детальніше зупинимось на дефініціях «етика» та «професійна етика».

Так, термін «професійна етика» похідний від «етика». Тому, на нашу думку, доцільним буде розгляд поняття «етика». Детальніше

суть даної категорії розкрито в параграфі 1.1, де ми характеризуємо її виключно як основи поняття «професійна етика».

Оскільки етика розвивалася як частина філософії, так звана «практична» філософія [387, с. 33], то вона створила наукове підґрунтя для філософського осмислення різних стадій еволюції буття суспільства. Тобто філософське усвідомлення категорії «етика» розкриває основні риси, характеристики, закономірності у житті суспільства, що відображається в етиці та визначає напрям її розвитку. Так, основоположний вплив на становлення і розвиток етики мали філософи: Аристотель [22], Г. Гегель [687], І. Кант [290], Г. Кониський [346], Платон [343], Ф. Прокопович [387], О. Разін [576], Сократ [1, с. 33–45], Л. Фейербах [158], І. Франко [689], А. Шопенгауер [158], П. Юркевич [732; 733; 732].

Результати аналізу змісту поняття «етика» у філософських наукових працях нами представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.3.1

Аналіз змісту категорії «етика» у філософській літературі
(укладено автором)

Філософ	Зміст поняття «етика»
Аристотель [22]	Наука, яка вивчає і прищеплює людині діяльнісно-вольові, душевні якості або чесноти
І. Кант [290]	Наука про те, якою має бути досконала людина
Г. Гегель [687]	Наука, яка завжди соціальна, і постає в діях суспільної історії, є творінням духу людини, досліджує її особистісні переконання, оцінки
Л. Фейербах [158]	Наука, яка прагне дослідити, за яких умов людина стає щасливою
А. Шопенгауер [158]	Наука, що вивчає, яка людина є моральною, досконалою

Ф. Прокопович [387]	Дисципліна, що вивчає не тільки людські вчинки, але й їхні взаємини, закономірності та винятки
Г. Кониський [346]	Практична наука, що досліджує вчинки людей, спрямовані на добро
П. Юркевич [732]	Наука, яка основу морального розвитку людини вбачає в дослідженні порухів її серця
О. Разін [576]	Наука, що вивчає моральний вибір людини та досліджує засоби, за допомогою яких він здійснюється

Таким чином, філософами етика розглядається як:

- система моральних цінностей, норм, що характерні для певної соціальної культури чи професійної групи людей;
- філософська дисципліна, об'єктом вивчення якої є мораль, моральність.

Вважаємо за необхідне зауважити, що нами виокремлено саме ту характеристику етики, яка виходить на перший план, передовсім у професійній освіті, і дає можливість розглядати підготовку фахівців, їхній розвиток крізь призму загальної етики. Водночас звертаємо увагу й на таку особливість етики, як її формування, розвиток і прояв через людські вчинки, поведінку.

Структура етики включає такі компоненти:

- емпіричний (описовий), що констатує, описує й аналізує звичаї, природу, моральні чесноти і якості представників різних народностей, народів, котрі й формують моральні стосунки та відносини у суспільстві на певних історичних етапах його розвитку;
- теоретичний, який на основі структурно-функціонального аналізу пояснює її еволюцію і механізм дії, представляє вчення про суть моралі в основних її принципах і категоріях, функціях і закономірностях;
- нормативний, що обґрунтовує моральні принципи, норми і правила, котрі базуються на найвищих цінностях, і знаходить вияв у теоретичному розвитку й доповненні моральної свідомості як суспільства, так і особистості;
- прикладний, що виконує практичну функцію навчання людей належній моральній поведінці в конкретних ситуаціях морального

вибору і в певних сферах життєдіяльності [283, с. 24–25; 442, с. 142–147].

Водночас, до прикладної етики, відносять: екологічну, біоетику, ситуативну, професійну, етикет, етику ділового спілкування [442, с. 142–170; 443, с. 6, 172–187].

Перш ніж перейти до розгляду суті етики соціального працівника, проведемо семантичний аналіз ключового поняття дослідження «професійна етика», яка властива лише людям відповідної професії.

Науковий інтерес до проблем професійної етики проявився у працях сучасників і значно розширив спектр розробок у царині прикладної етики – деонтології (А. Болдова [74], Г. Васянович [99], Д. Вербівський [105], В. Діуліна [187], А. Каленський [284], О. Кривошеєва [364], О. Лапузіна [385], С. Марченко [424], Н. Тимченко [661], Л. Хоружа [699] та ін. Незважаючи на численні наукові дослідження, поняття «професійна етика» фахівця і дотепер не отримало загально визнаного тлумачення, оскільки немає сталої категорії. Одні дослідники протиставляють поняття «професійна етика» терміну «загальна етика», інші визначають її як складову загальної етики [440, с. 44]. Основні результати аналізу категорії «професійна етика» наведено в таблиці 1.3.2.

Таблиця 1.3.2

Аналіз поняття «професійна етика» в педагогічній літературі
(укладено автором)

Дослідники	Зміст поняття «професійна етика»
А. Болдова [73, 74]	Галузь етики, предметом якої є визначення та обґрунтування певних нормативних систем, сукупність моральних норм, що характеризує поведінку людини у професійній сфері і визначає її ставлення до свого професійного обов'язку, є однією зі складових частин мотивації до праці
Г. Васянович [99]	Частина загальної етики, в якій відображено особливості функціонування моралі в межах педагогічної діяльності

Д. Вербівський [105]	Сукупність правил поведінки певної групи, яка забезпечує моральний характер взаємин, що зумовлюються професійною діяльністю
В. Діуліна [187]	Вид етики, яка являє собою сукупність правил поведінки працівників певної професії, що забезпечує моральний характер їхньої трудової діяльності і позаслужбової поведінки
А. Каленський [284]	Вивчає особливості фахової моралі, специфіку реалізації її загальних принципів, розкриває її функції, специфіку, зміст принципів і етичних категорій
О. Кривошеєва [364]	Осмилення результатів моральної діяльності та моральних взаємин, які є суттю моральної свідомості та демонструють професійно-етичні якості фахівця
О. Лапузіна [385]	Сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм і цінностей, які регулюють конкретну специфічну діяльність
С. Марченко [424]	Вивчає, як застосовуються загальні норми моралі, моральності в діяльності та повсякденній поведінці фахівців, так і особливі норми професійної моралі, що виникають та втілюються тільки у професійній групі
Л. Хоружа [698]	Перелік правил, норм і цінностей, які регулюють з моральної точки зору позицію представників конкретної професії

Аналіз змісту поняття «професійна етика» уможливорює висновок про те, що це галузь науки, яка досліджує особистість як моральний взірець у професії, яких моральних норм, принципів, цінностей у межах фаху вона має дотримуватися.

Водночас чимало науковців визначають регулюючий аспект етики. Так, розглядаючи специфіку професійної етики, А. Гусейнов наголошує, що вона «конкретизує загальні моральні вимоги стосовно своєрідності відповідної професії і займається, в основному, нормами, правилами поведінки» [169, с. 389].

Тож аналізуючи розвідки як теоретиків-філософів, так і практиків-дослідників сфери професійної етики, можемо узагальнити трактування дефініції «професійна етика», а саме:

- професійні моральні кодекси;
- рефлексивний і експертний супровід певної професії;

– більш спеціалізована інтелектуальна діяльність щодо обґрунтування професійних моральних кодексів;

– спеціальна дослідницька діяльність, направлена на імплементацію моральних норм у межах фаху.

Питання професійної етики актуалізувалися і в дослідженнях зарубіжних науковців, особливо в останні 30–40 років. Свідченням є створення Гарвардського центру етики та професій при Гарвардському університеті (Harvard Center for Ethics and the Professions) та асоційованої з ним мережі сестринських центрів й інститутів [755, с. 1].

Також у низці досліджень зустрічаємо загальнотеоретичний аспект, що знаходиться поза межами професійної етики. Однак Дж. Калтген наголошує на необхідності аналізу не самих професійних кодексів, а виключно моральної поведінки фахівця певної професії [760, с. 71].

З окресленого вище та особистого досвіду роботи в царині професійної етики соціальної роботи можемо робити узагальнення, що до структури етики соціального працівника (етика соціальної роботи) відносять такі основні рівні:

– етика ставлення фахівця до своєї праці як предмета діяльності;

– етика взаємин «по вертикалі» у системі «соціальний працівник – клієнт», що розглядає основні принципи, норми таких взаємин і вимоги до особистості й поведінки фахівця;

– етика взаємин «по горизонталі» у системі «соціальний працівник – соціальний працівник», у якій йдеться про зв'язки, регламентовані не стільки загальними нормами, скільки психологічною специфікою діяльності фахівця;

– етика адміністративно-ділових взаємин соціального працівника і керівного складу, відповідно до якої обом сторонам пропонуються певні «правила гри», направлені на оптимізацію управління системою освіти [222].

Відтак, аналіз наукової літератури переконує, що наразі існує велика кількість різних поглядів стосовно цього, а саме: етика соціальної роботи – один з елементів професійної етики, що є

частиною прикладної етики; етика соціального працівника безпосередньо входить у структуру прикладної етики [237, с. 37].

На цій підставі окреслена наука надає соціальній роботі знання моральних норм, регламентує професійну діяльність в етичному аспекті. Причому соціальний працівник у своїй роботі забезпечує їх інтеріоризацію (процес переходу від зовнішніх (реальних) до внутрішніх (ідеальних дій) у підході до клієнтів. Етика розкриває суть моральної рефлексії, іншими словами, соціальний працівник включає клієнтів у діяльність, спілкування, моральну практику. Крім прикладної, соціальної роботи, він активно взаємодіє з нормативною і дескриптивною етикою. Нормативна і дескриптивна етика, враховуючи зміни в соціальній і моральній практиці життя суспільства, визначає характер взаємин соціального працівника і клієнта [281, с. 62–71].

Отже, на основі проведеного аналізу виводимо власне твердження дефініції *етика соціальної роботи*, яким і будемо послуговуватися в подальшій розвідці, а саме: *це складова частина науки, що віддзеркалює особливості функціонування моралі в умовах означеної діяльності та характеризує різнобічні аспекти моральної діяльності соціального працівника. Професійну етику майбутніх соціальних працівників розглядаємо як інтегровану систему професійно-етичних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно важливих якостей, необхідних для самореалізації та досягнення ними успіху в соціальній роботі.*

Тому формування професійної етики майбутнього фахівця соціальної роботи передбачає гуманізацію, формування почуття обов'язку, совісті у процесі надання соціальної допомоги [239, с. 84].

Здійснюється вироблення моральних норм у таких системах, як: соціальний працівник – клієнт, соціальний працівник – сім'я, соціальний працівник – громада, соціальний працівник – науковий керівник, соціальний працівник – соціум та інших. Отже, ми підійшли до думки, що маємо на увазі науку про різнобічні аспекти моральної діяльності соціального працівника. Предметом фахової етики є закономірності вияву моралі у свідомості, поведінці, взаєминах, діяльності соціального працівника [241, с. 24].

Хочемо наголосити, що вчені виокремлюють саме ті складові багатопланової системи, які виходять на перший план, насамперед, у професійній освіті і дають змогу розглядати процеси підготовки фахівців, їх формування крізь призму професійної етики, тобто певну усталену систему моральних норм і цінностей, таких раціональних підстав, які, передусім, розширили б сферу професійного впливу в суспільстві й зорієнтували особистість на формування потреб духовного розвитку.

У цій сфері суспільної свідомості своєрідне й важливе місце відводиться фаховій моралі [238, с. 22].

Практична частина професійної етики відображається у деонтології соціального працівника, яка ґрунтується як на взаємозв'язку загальнолюдських і фахових моральних якостей, так і на системі професійних моральних принципів і цінностей [244, с. 41].

Розгляд наукової літератури [53; 99; 283; 668; 687] засвідчує, що дефініція «професійна етика» тлумачиться як: професійна мораль, що притаманна людям певної професії, сукупність моральних норм, що притаманних поведінці людини в певній професійній сфері, а також сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку.

Визначення специфіки професійної моралі не означає відокремлення її від загальних морально-етичних поглядів. Професійна мораль – це сфера особливого виявлення загальних моральних переконань, що пов'язані з умовами професійної діяльності і регулюють внутрішньо професійні взаємини. Вона відображає сукупність моральних настанов, принципів і норм поведінки відповідної групи людей, об'єднаних спільною діяльністю з метою задоволення однієї із суспільних потреб [256, с. 116].

Відтак, доходимо висновку, що об'єктом етики соціальної роботи є мораль соціального працівника, яка вважається важливим неінституційним регулятором поведінки суб'єктів суспільного життя. З іншого боку, мораль соціального працівника – це необхідний спосіб об'єднання в досягненні загальної мети соціальної допомоги, що слугує гарантом справедливості у вирішенні різних завдань [241, с. 22].

Отже, *мораль соціального працівника* – це система норм і вимог до поведінки та морального образу фахівця, а також моральні почуття, які реалізуються у процесі праці. Мораль регулює його ставлення до клієнта, колег, суспільства і держави. До категорії клієнтів входять різні верстви населення, які потрапили у важкі життєві ситуації, а також окремі організації та громади [772, с. 298].

Водночас аналіз наукових досліджень із питань формування професійної етики майбутніх соціальних працівників [93; 99; 121; 168; 222; 230; 232; 238; 239; 297; 341; 428; 442; 443; 457; 600; 664; 668; 669; 672; 687; 692] дає можливість виокремити її складові компоненти: завдання, функції; мораль соціального працівника, моральну культуру, суб'єкт і об'єкт морального вибору, моральні цінності, моральну свідомість, моральні взаємини, моральну діяльність; моральні знання, моральні переконання, моральні переживання, моральні потреби; моральну регуляцію, моральні ідеали, моральну оцінку, моральні принципи, моральні норми: норми-взірці, норми-рамки, норми-заборони; категорії моралі, добро, зло, честь, гідність, справедливість, несправедливість. Їх взаємозв'язок проілюстровано на рисунку 1.3.1.

Таким чином, етику соціальної роботи доцільно розглядати як порівняно самостійну систему всередині етичної науки, яка активно взаємодіє з іншими її галузями як на теоретичному, так і практичному рівнях.

Задля детального вивчення проблеми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників підійдемо до з'ясування самої суті поняття «формування». У процесі семантичного аналізу виявлено, що даний термін подається як фундаментальна категорія психології, яка широко використовується, а саме: тлумачиться як природно здійснюваний процес кількісних і якісних змін у матерії, свідомості, суспільстві [422, с. 60].

Питання формування професійної етики майбутніх соціальних працівників вважається одним з важливих у психолого-педагогічній науці і практиці. Підтвердженням цього є дослідження таких вітчизняних і зарубіжних учених: Г. Балла [38], А. Маслоу [427], В. Рибалка [581], С. Рубінштейна [589], В. Сухомлинського [649],

Е. Фромма [690]. Формування особистості фахівця в системі безперервної освіти розкрили: Л. Архангельський [26], С. Гончаренко [146], Т. Іванова [375], І. Зязюн [503], С. Кремень [363], Н. Ничкало [469], В. Пехота [510], О. Щербак [727]. Формування основ етики знаходимо в дослідженнях Т. Гоббса [496], І. Канта [291], а взаємозв'язок етики з професійною діяльністю фахівців поданий у працях І. Беха [60], А. Болдової [73, 74], Б. Без'язичного [53], І. Жадленко [213], Г. Йонаса [270], Е. Федоренко [682], В. Шабанова [713] та інших.

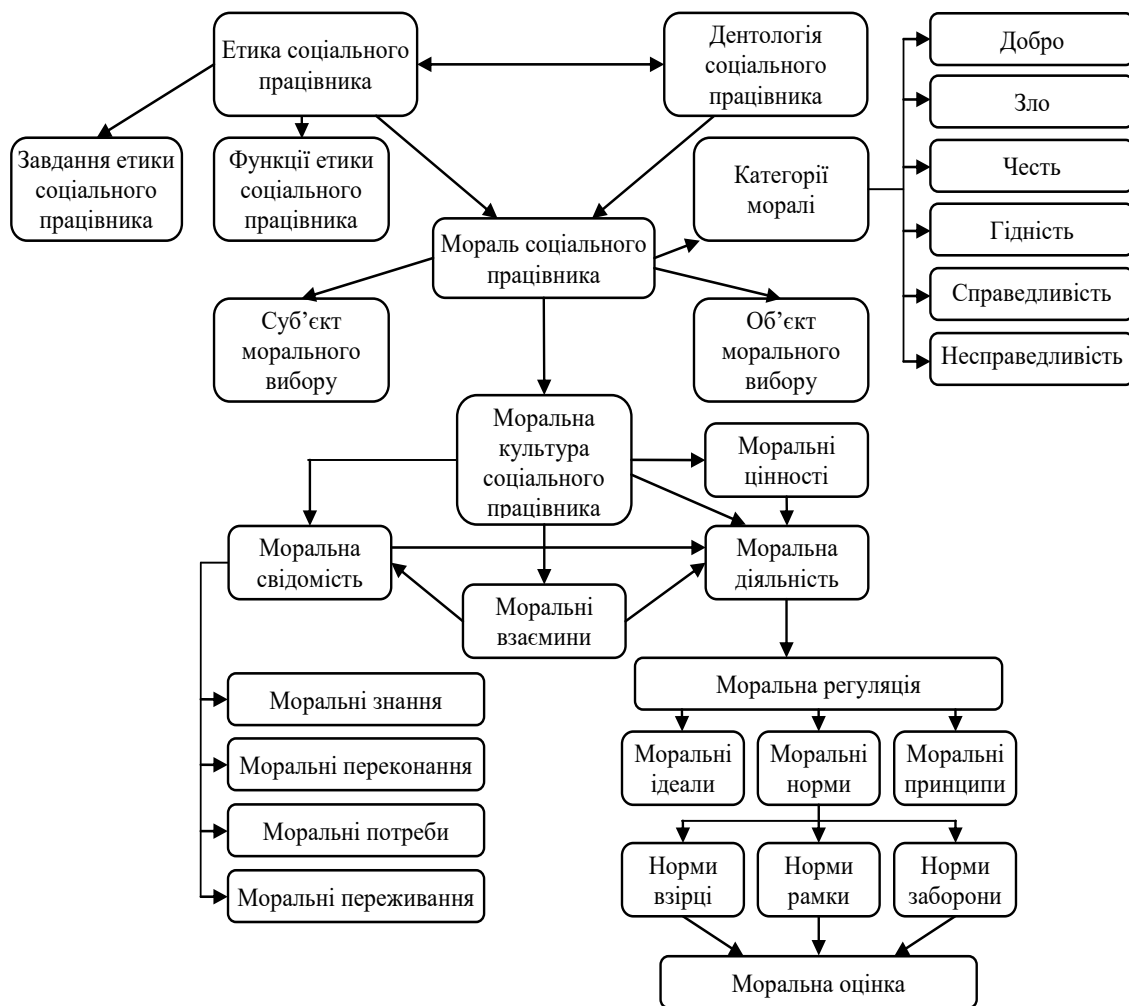


Рис. 1.3.1. Компоненти професійної етики соціального працівника
(розроблено автором)

У Новому тлумачному словнику української мови поняття «формувати» окреслено як «надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти певні якості, риси характеру та ін.» [742, с. 666]. У педагогіці формуванням називають процес становлення

особистості в результаті об'єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання і власної активності (самовиховання); педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості.

Формування особистості у вимірі педагогічної науки вивчав С. Гончаренко, розглядаючи його як «процес, метою якого є оволодіння особистістю загальнолюдською культурою та привласнення культури шляхом індивідуальної інтерпретації й оцінювання» [146, с. 283].

Психолого-педагогічна наука ґрунтовно підходить і до категорії «професійне формування» особистості. Зокрема, в освітній галузі його досліджували А. Маркова [423], М. Михнюк [441], А. Міщенко [444], В. Сластьонін [624] та інші.

Ґрунтуючись на розробки Ю. Галагузової та Л. Міщик [131; 448] щодо змісту формування професійної етики в соціальних педагогів, проведемо паралелі з формуванням основ професійної етики соціальних працівників, що аналогічно відбувається у двох основних напрямках:

– теоретичному, що передбачає отримання та засвоєння студентами теоретичних знань про етичні взаємини, які утворюються у процесі роботи, етичну свідомість та етичні дії соціального працівника, етичні принципи соціальної роботи;

– практичному, що означає застосування отриманих теоретичних знань, практичних навичок роботи з різними категоріями клієнтів, набуття морального досвіду студентом у процесі навчальної роботи, до якої спеціально включені моральні аспекти професії.

Як показує наше дослідження, людина впродовж усього свого життя і професійної діяльності перебуває у процесі постійного пошуку, в професійному розвитку і саморозвитку, тобто таким чином відбувається формування професійних умінь і навичок [423; 589]. Така категорія, як самовизначення особистості, подається як встановлення нею меж можливого, усвідомлення необхідності розширення рамок здатності до чогось, творення нових здатностей. У нашому ж дослідженні *формування професійної етики ми розглядаємо як шлях удосконалення, самовдосконалення і саморозвиток майбутніх соціальних працівників у професійно-етичній площині.* Зокрема,

окреслене питання ми подаємо як цілеспрямований процес засвоєння ними знань, умінь і навичок, які зумовлюють розвиток моральної свідомості й самосвідомості та інших особистісних якостей. Основне завдання полягає в тому, аби сформувати у слухачів уміння розуміти емоційні стани і вчинки людини (у тому числі і власні), їх внутрішню детермінацію, а також спричинювані ними суперечливі аспекти гуманістичних цінностей. Іншими словами, мета етичної освіти – допомогти зрозуміти причинно-наслідковий характер поведінки, її детермінацію в системі: цінність – учинок – стан з позиції основних категорій моралі: добро–зло; справедливість–несправедливість; честь–гідність тощо.

Тому формування професійної етики в освітньому процесі передбачає цілі:

- 1) засвоєння професійних етичних цінностей, принципів і норм, умінь і навичок їх практичного застосування в соціальній роботі;
- 2) індивідуальний моральний розвиток особистості соціального працівника;
- 3) формування суспільно-моральної мотивації до професійної діяльності.

Отже, основною особливістю морально-етичної освіти є те, що моральне пізнання ґрунтується на взаємодії емоційно-почуттєвої та інтелектуальної сфер за умови домінування першої. Це зумовлено психологією сприймання моральних впливів як чуттєво-емоційних переживань людини. На думку Л. Виготського, самі по собі правила моралі в душі особи – це лише «система суто словесних реакцій», абсолютно не пов'язаних із поведінкою. У такому разі йдеться про «двигун, який не включений у дію механізму і приречений працювати марно» [123].

За твердженням Ю. Колісник-Гуменюк, завдання формування професійної етики майбутніх фахівців криються у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань, виробленні навичок моральної поведінки тощо. Основою формування етичних поглядів фахівця є знання принципів, вимог і норм моралі та їх

специфічного відображення у професійній діяльності в певній галузі [334, с. 23–24].

У формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників проявляються загальні закономірності, яким вони підпорядковуються. І дане явище чітко бачиться в тому, що:

– ускладнення структури професійної етики в процесі реалізації цієї закономірності пояснюється зміною універсальної архітектури професійної етики, де кожний новий рівень розвитку зароджується в надрах попереднього;

– односпрямованість формування професійної етики проходить крізь спрямованість змін інтелектуальної системи – від нижчого до вищого рівнів;

– оптимальність самого формування означає, що в кожний конкретний історичний час професійна етика знаходиться на певному рівні формування й ефективно функціонує лише в конкретному часовому періоді;

– періодична закономірність формування професійної етики знаходить вияв у періодичному повторенні властивостей, процесів, явищ, у процесі чого змінюється професійний потенціал фахівця;

– закономірність самоорганізації професійної етики виявляється на всіх ієрархічних рівнях її організації і передбачає перехід на новий, якісний рівень через заперечення попереднього рівня [337, с.74].

Виходячи із висунутих ідей науковця М. Михнюк, можемо зазначити, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників має дві форми – статичну і динамічну, перша з яких відображає досягнутий рівень сформованості основ професійної етики, а друга – забезпечує динаміку її розвитку [440, с. 110–114]. Ми ж поставили за мету нашого дослідження побудувати цілісну педагогічну систему формування професійної етики, яка сприяла б удосконаленню моральних знань, умінь, професійно важливих якостей у майбутніх соціальних працівників.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах здійснюється поетапно [660, с. 158].

Так, *підготовчий етап* передбачає загальнопрофесійну та професійно-етичну підготовку і відбувається на I–III-му курсах; *основний етап* – це безпосередня підготовка до професійно-етичної роботи – на IV-му курсі.

Перший етап зумовлює теоретичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності та формування загальнопрофесійних, і загальноетичних знань і вмінь; другий – передбачає цілеспрямовану підготовку до професійно-етичної діяльності із застосуванням моральних норм, цінностей, категорій; формування моральної свідомості, поведінки, професійно важливих якостей та застосування засад професійної етики безпосередньо в діяльності з конкретними категоріями осіб у закладах різного типу, вирішення професійно-моральних колізій тощо.

З цього приводу дослідники зазначають, що специфічні особливості формування професійної етики майбутніх соціальних працівників передбачають взаємодію та взаємовплив, що спостерігаються між викладачем і студентом. З одного боку, це підготовка, мета якої визначена викладачем для того, щоб підвищити самостійність майбутніх соціальних працівників, їхню конкурентоспроможність та професіоналізм. З іншого – це мета, що стоїть перед майбутнім соціальним працівником: активно включитися у професійну діяльність, набути відповідних знань, умінь, навичок і досвіду; свідомо розвивати в собі професійно значущі якості [598, с. 62].

Розглядаючи основні компоненти даного процесу, ми виходили із його системності та цілісності, що базуються на єдності особистісних, професійних і функціональних компонентів. Саме вони зумовлюють формування у майбутніх фахівців моральної свідомості, моральних переконань і потреб, особистісно-моральних професійно важливих якостей, готовності до професійно-етичної поведінки на основі гуманістичних цінностей, здійснення морального вибору в критичній, невизначеній фаховій ситуації.

Аналіз низки наукових розробок засвідчує, що вчені різноаспектно підходять до питання структурних компонентів предмета

дослідження. Так, Б. Без'язичний виокремлює етичну компетентність майбутніх учителів фізичної культури, що включає професійно-мотиваційний, емоційно-чуттєвий, когнітивно-настановчий, операційно-поведінковий, рефлексивно-творчий компоненти [53, с. 117]; І. Жадленко, називаючи складові будь-якої компетентності, зокрема: когнітивну (знання та розуміння), діяльнісну (практичне та оперативне використання знань) і ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття життя з іншими людьми в соціальному контексті), виокремлює мотиваційний, технологічний особистісний та рефлексивний компоненти професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [214, с. 59–60]; Д. Данко характеризує чотири компоненти в підготовці майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи, а саме: теоретичний, практичний, мотиваційний і емоційно-вольовий [176, с. 86].

Отже, узагальнюючи праці науковців [53; 145; 176; 283; 440], а також ураховуючи концептуальні засади нашого дослідження, можемо назвати компоненти структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, серед яких: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, діялісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий, що характеризуються певним змістом (рис. 1.3.2.).

Так, **мотиваційно-ціннісний компонент** зумовлює формування активного суб'єктного ставлення студента до оволодіння професійною етикою через усвідомлення її як базової складової соціальної роботи; формування прагнення до професійно-етичного розвитку та саморозвитку шляхом створення етичного освітнього середовища в університеті. Він є домінантним, оскільки відображає гуманістичні цінності, моральні норми соціальної роботи; включає цілі та мотиви власної професійно-етичної підготовки, зіставлення особистої професійно-моральної поведінки з ідеалами, морально-духовною досконалістю, моральними цінностями, що виступають орієнтиром у фаховому становленні. Цей компонент характеризується мотивами до

професійно-етичного становлення, морально-етичним сенсом діяльності, морально-духовним самовизначенням.

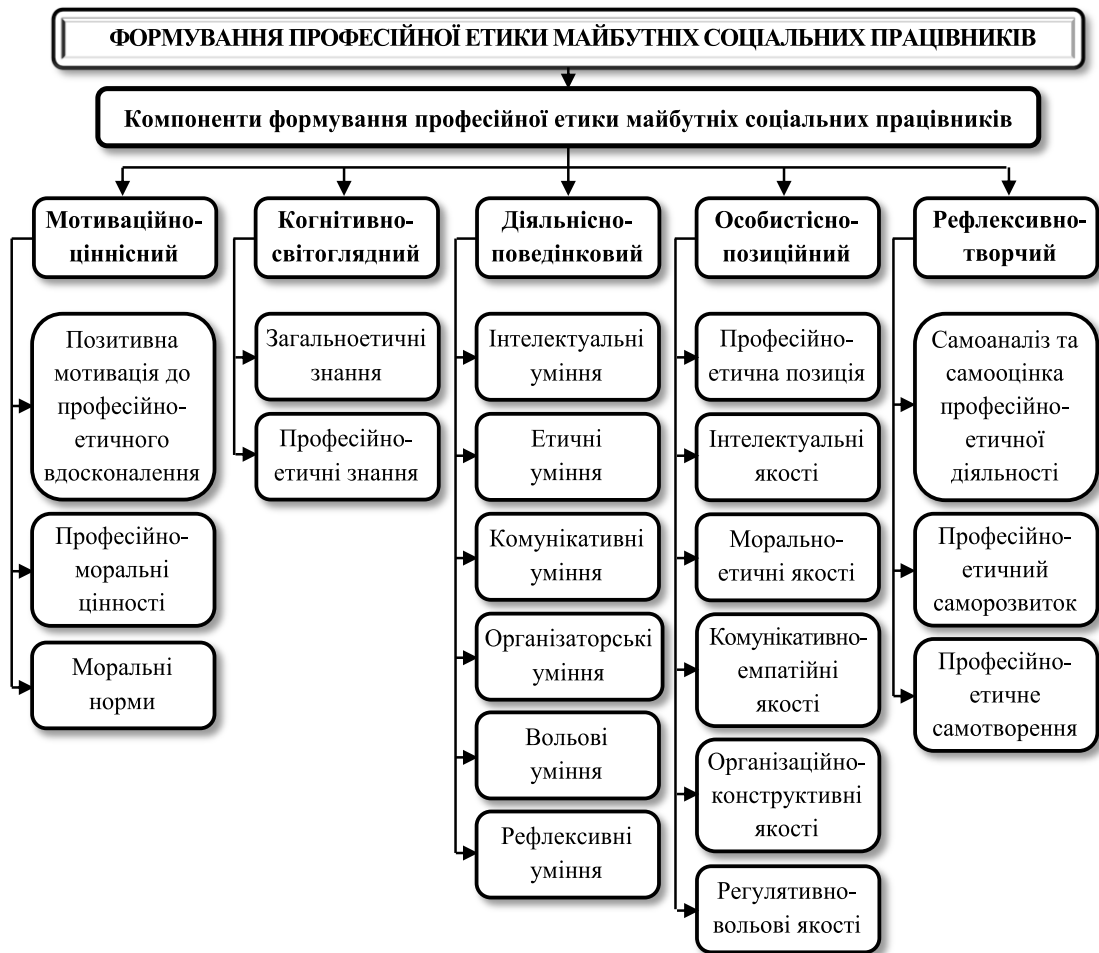


Рис. 1.3.2. Структура формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Водночас сформованість професійної етики майбутніх соціальних працівників можлива тільки за умови пробудження мотиву діяльності як внутрішнього стимулу до професійно-етичного саморозвитку [305, с. 58].

Для цього зупинимося на загальному визначенні самої дефініції, яка трактується як процес спонукання особистості до діяльності задля досягнення поставлених цілей [206, с. 528]. У психологічній площині дане поняття трактують як мотив до задоволення потреб; як потребу; як потреби, інтереси, цілі, мотиваційні установки [209, с. 45].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми звертаємо увагу на різноаспектність поглядів щодо визначення термінів «мотив» і

«мотивація». Так, мотив – це сукупність факторів, що зумовлюють поведінку; потреба, яка спонукає активність людини і спрямовує її діяльність; форму прояву потреб особистості [218, с. 55; 452, с. 134; 625, с. 75]. Суть мотивації, за твердженням психологів, розглядається як: сукупність мотивів, що відповідають певній ієрархії та спрямовують особистість; процес формування мотивів, що зумовлює активність поведінки на певному рівні; сукупність внутрішніх і зовнішніх спонук людини до діяльності, що надають їй спрямованості, орієнтації на досягнення особистих цілей [268, с. 146; 386, с. 137; 591, с. 127].

Нам імponує підхід дослідників, де мотивація розглядається у двох площинах: сукупність мотивів – структурна площина та процес утворення мотивів – функціональна площина [53, с. 88].

Є. Ільїн, зокрема, виокремлює зовнішню та внутрішню мотивацію. До зовнішньої відносить: ситуації, психологічний вплив інших людей, який може проявлятися у формі прохання, вимоги, поради, навіювання, натяки, що є мотивацією тільки за умови своєї значущості в задоволенні потреб і бажань людини. Внутрішню мотивацію учений наповнює потребами, установками, бажаннями, інтересами, потягом, які зумовлюють особисту зацікавленість діяльністю та її результатами, а також прагненням реалізувати свої знання, уміння, досвід, розвинути здібності [268, с. 150].

Відтак значну роль відіграють моральні потреби, які спонукають до моральної спрямованості. Цінною у даному контексті є думка Л. Архангельського, що моральна потреба є стійким психічним станом людини, належить до вищих соціальних потреб і проявляється у прагненні добровільно та безкорисливо творити добро, справедливість, недопускаючи зла [26, с. 36].

У психолого-педагогічній науці загальноприйнятою вважається думка, що мотиваційну сферу свідомості особистості становлять цінності, переконання, які перебувають у тісному зв'язку з ідеалами та почуттями. Основною ж життєдіяльності особистості виступає ціннісна сфера зі смисловими орієнтаційними векторами [218, с. 55].

Актуальним для нашого дослідження є твердження дослідників про те, що інтеріоризація цінностей у внутрішню структуру особистості

розкривається через поняття «ціннісні орієнтації», які в психологічній літературі подано як відображення у внутрішній структурі свідомості особистості цінностей, котрі визнаються нею як стратегічні життєві цілі й загальні світоглядні орієнтири. Також побутує думка, що цінності стосуються аспекту мотивації, а ціннісні орієнтації – це суб'єктивні концепції цінностей або соціальних установок [590, с. 44].

Науковий підхід до мотиваційно-ціннісного ставлення особистості в професійній діяльності класифікує групи мотивів за розумінням призначення професії, професійної діяльності, професійного спілкування, проявом особистості у професії [591, с. 8].

Необхідно зазначити, що неабияке значення має усвідомлена ціннісна орієнтація майбутнього фахівця, оскільки посилює регулятивні можливості його моральності. Адже вона підпорядковує всі компоненти моральної свідомості єдиній меті та сприяє здатності людини передбачати результати своїх дій.

Як рушійні мотиви поведінки, ціннісні орієнтації також дають змогу пізнавати й розуміти, чи володіє майбутній соціальний працівник моральною здатністю відповідати потребам професії. Отже, ціннісні орієнтації, відображаючи певні усталені взаємини в соціальній роботі, детерміновані, насамперед, певним змістом суспільних відносин.

На думку Т. Семигіної та В. Мигович, світ цінностей – це, передусім, світ культури, духовності людини, її моральної свідомості, тих оцінок, у яких відображається міра духовного багатства особистості [121, с. 173–178].

Соціальна робота як особливий вид професійної діяльності складається зі специфічної, тільки їй притаманної системи цінностей, яку необхідно формувати і в майбутніх соціальних працівників. З-поміж них виділяють такі:

1. Повага до людини, визнання її безумовної цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки. Повага до особистості – один із привілеїв соціалізованої людини (члена співтовариства). Це означає, що соціальна допомога повинна спрямовуватись на вимоги кожного члена співтовариства, його почуття власної гідності.

2. *Людина – це унікальна соціальна істота, яка реалізує свою унікальність у стосунках з іншими і залежить від них у розвитку своєї унікальності.*

3. *Людині притаманна здатність до змін, покращення свого життя, зростання, а звідси – прагнення до свободи вибору, прийняття рішень. Без віри в це неможливо знайти обґрунтування для цілей соціальної роботи, що передбачають удосконалення життєдіяльності індивіда й суспільства [121, с. 172].*

Інші дослідники виокремлюють такі цінності:

1. *Наснаження, що передбачає роботу з клієнтами, щоб вони змогли відновитися, використовуючи особисті здатності. Насамперед, маємо на увазі відновлення віри у свої можливості, у самого себе.*

2. *Передусім – людина, яка сповідує право кожного індивіда на підтримку від соціального працівника у кризових життєвих ситуаціях задля розвитку своїх можливостей.*

3. *Право на самовизначення, спрямоване на ухвалення рішення, загальнодоступний процес, якого можна навчити.*

4. *Право на залежність* засвідчує, що взаємна залежність людей і їхня підтримка за потреби є позитивним і нормальним процесом у життєдіяльності. До цінностей, які необхідно формувати в майбутніх соціальних працівників, відносять: конфіденційність, емпатійність, толерантність, а також прагнення до соціальної справедливості [407, с. 37–38].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що моральна позиція майбутніх соціальних працівників взаємопов'язана з їх гуманістичною спрямованістю, гуманістичними цінними орієнтаціями: ідеалами, переконаннями, на які вони повинні опиратися у вирішенні певних професійно-моральних проблем, прийнятті рішень. Отже, ми розглядаємо життєво важливий компонент формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, в якому чітко прослідковується безпосередній зв'язок між цінностями та діями. Звідси, формування професійної етики можна охарактеризувати з позиції розвитку відповідних моральних категорій, цінностей, які є не просто ідеалами, а певними критеріями діяльності майбутніх

соціальних працівників.

Таким чином, аналіз наукових джерел [102; 218; 268; 305; 386; 407; 452] дає можливість дійти висновку, що окреслений нами мотиваційно-ціннісний компонент є ключовою складовою структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Він зумовлює усвідомлення ними ролі професійної етики у фаховому становленні; формування позитивної мотивації студентів до опанування основ професійної етики; інтеріоризацію морально-етичних гуманістичних цінностей як системи світоглядних орієнтацій і характеризуються сукупністю моральних потреб, переконань, уявлень, етичних норм і принципів фахової діяльності; виконання професійних обов'язків відповідно до Етичного кодексу соціальних працівників; пробудження зацікавлення до морально-етичного саморозвитку та формування альтруїстичної мотивації до професійної діяльності, що забезпечить сформованість особистісно-моральних професійно значущих якостей. Саме на цьому етапі потрібно формувати в майбутніх соціальних працівників позитивне емоційно-етичне ставлення до опанування професійно-етичних засад фаху; розвивати альтруїстичні емоційно-етичні начала у ставленні до інших, що забезпечить сформованість позитивних моральнозначущих якостей.

Когнітивно-світоглядний компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зумовлює наявність загальноетичних і професійно-етичних знань, а саме: знань про професійно-етичні категорії й норми, мораль, моральність, моральну регуляцію тощо, що веде до поглиблення самого професійно-етичного світогляду.

Цінними у випадку нашого дослідження бачаться погляди науковців, котрі переконують, що когнітивно-світоглядний компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників передбачає на основі засвоєння етичних знань про моральні ідеали, категорії, цінності, норми та принципи розвиток моральної свідомості на когнітивному рівні [53; 99; 213; 417; 698]. Так, до моральної свідомості вони відносять моральні уявлення, моральні поняття, етичні знання, моральні норми, ідеали, принципи [52; 417; 698].

Такі критерії, як професійно-етичний світогляд і професійно-етична спрямованість студентів, на думку дослідників, становлять систему етичних поглядів, переконань, інтересів, ціннісних пріоритетів, що базуються на етичних знаннях, набутих майбутнім соціальним працівником у процесі професійної підготовки та життєдіяльності. Причому, етичні знання безпосередньо відображаються на формуванні професійно-етичної свідомості студентів, що нерозривно пов'язана з поняттям професійно-етичної компетентності. Їх єдність, на переконання більшості науковців, забезпечує можливість перетворення етичних знань та особистих моральних переконань у досвід професійно-етичної поведінки соціального працівника, тобто його моральність [53, с. 131–134].

Як слушно зауважує стосовно висловленого Г. Васянович, етичні знання є формою духовного засвоєння моральної дійсності, що зумовлює усвідомлення їх істинності. Вони водночас виступають передумовою відповідальної особистої поведінки, виконуючи роль ціннісних орієнтирів та окреслюючи знання моральних норм, правил, вимог. Для того, щоб моральні знання стали переконаннями, їх необхідно не лише засвоїти, а й привести у відповідність до особистого світогляду, творчо переосмислити, тобто інтеріоризувати [99, с. 51–53].

Отже, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у когнітивно-світоглядному компоненті зумовлює розвиток світогляду та включає певні види знань, а саме:

загальноетичні: категорії етики (поняття про добро і зло, емпатію, обов'язок, гідність, совість, чесність, відповідальність, справедливість тощо); моральні принципи (гуманізму, справедливості, патріотизму), загальнолюдські моральні норми;

професійно-етичні: основи етики соціального працівника (завдання, функції; суть моралі соціального працівника, його моральної культури; моральні цінності, моральні взаємини, моральна діяльність; моральні переконання, моральні потреби; моральну регуляцію, моральні ідеали, моральна оцінка, моральні принципи, моральні норми: норми-взірці, норми-рамки, норми-заборони); концептуальні

положення професійної взаємодії та комунікації; способи професійно-етичного самовдосконалення, рефлексії та морально-вольової регуляції.

Доцільним буде виділити певні напрями когнітивно-світоглядного компонента формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, зокрема:

- моральних переконань на основі етичних знань, котрі ведуть до становлення професійно-етичної позиції (особиста відповідальність за фахові рішення, визначення особи клієнта найвищою цінністю тощо);

- знань про можливі варіанти вирішення етичних завдань;

- потреб професійного-етичного самовдосконалення.

Діяльнісно-поведінковий компонент зумовлює формування професійно-орієнтованих, деонтологічних умінь і навичок, що спрямовує майбутнього соціального працівника на опанування оптимального для нього стилю професійно-етичної поведінки. На даному етапі відбуваються індивідуальний розвиток у професійно-етичній сфері та виокремлення освітньої стратегії, близької для фахівця.

Необхідно наголосити, що самі по собі етичні знання (категорії, норми, принципи моралі) не зможуть вирішити проблему сформованості моральної особистості. Для того, щоб мораль стала внутрішнім надбанням майбутнього соціального працівника, потрібно на основі означених знань сформувати і тверді переконання. Так, на думку дослідниці Л. Москальової, цінними стануть переконання фахівця за умови їх активного використання у професійній діяльності [453, с. 51]. Отже, можемо говорити про такий розвиток у сфері пізнання, де перетворення професійної дійсності зумовлюватиме формування професійно-етичних умінь майбутніх фахівців. Водночас відбувається реалізація вмінь через систему звичок у поведінці як зовнішньому прояві діяльності [72; 392].

Педагогічна наука підходить до ретельного розгляду терміна «уміння», який визначається як здатність застосовувати набуті знання, досвід у своїй діяльності [642, с. 276]; виконання певних дій, які базуються на набутих знаннях і навичках та формуються шляхом вправ [149, с. 338]. У тісному взаємозв'язку з уміннями перебувають навички,

які слугують засобами виконання діяльності та при багаторазовому повторенні здійснюються автоматично [149, с. 221]. Отже, йдеться про такий процес, коли знання на практиці проявляються у вигляді вмінь та навичок.

Зміст діяльності майбутнього соціального працівника, на думку вчених О. Безпалько [50], Р. Вайноли [89], А. Капської [294; 295], О. Карпено [307], Л. Міщик [448], О. Пономаренко [539], вимагає від фахівця таких груп загальнопедагогічних умінь: *організаторські* (формувати взаємини, що зумовлюють успішну професійну діяльність, активізувати зусилля клієнтів, груп із вирішення особистих проблем, забезпечувати міжінституційні зв'язки, оцінювати та коригувати свою діяльність); *комунікативні* (будувати взаємодію з клієнтами, колегами на основі діалогу, вислуховувати клієнтів з розумінням, емпатійно, забезпечувати вирішення конфліктів між ними, а також групами, обговорювати проблеми в позитивному емоційному настрої, толерантно); *конструктивні* (отримувати інформацію, необхідну для формування соціальної історії, проводити спостереження, інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, визначати потреби терапевтично залежних, співпереживати з клієнтами, застосовувати знання з теорії особистості для діагностики, вивчати соціальні потреби і доводити їх до відповідних інституцій); *гностичні* (проводити дослідження і пояснювати їх результати, здійснювати аналіз професійної літератури, ситуацій); *проектні* (проектувати свій подальший професійний розвиток та власну професійну діяльність, етично моделювати і прогнозувати виробничі ситуації; розробляти новаторські проекти з вирішення соціальних проблем).

Успішність професійно-етичної діяльності майбутніх соціальних працівників залежить від формування професійних умінь та навичок, що зумовлюють моральність його поведінки у фаховій підготовці та діяльності.

Провідною ознакою професійної готовності фахівців даного напрямку є здатність розв'язувати складні завдання та відповідати на виробничі виклики у сфері соціальної роботи. У процесі навчання і практичної підготовки студенти набувають ґрунтовних умінь щодо

вирішення непередбачуваних питань морально-етичного змісту в професійній діяльності.

Аналіз наукових досліджень В. Баранюк [44], Б. Без'язичного [52], О. Гомонюк [143], О. Дубасенюк [201], І. Жадленко [213], А. Капської [295] та результати власного вивчення дали можливість виокремити такі групи професійно-етичних умінь:

– *інтелектуальні*: аналізувати, оцінювати факти та явища професійної діяльності з позиції етичних категорій, норм, ідеалів, принципів; володіти способами і методами навчання морально-етичних знань; здійснювати аналіз, синтез, порівняння моральних явищ; оперувати професійно-етичними категоріями;

– *етичні*: здійснювати морально-етичний аналіз принципів, змісту, умов та засобів соціальної роботи; вибудовувати стосунки із суб'єктами соціальної роботи відповідно до моральних норм, Етичного кодексу соціальних працівників, оволодівати здобутими знаннями фахової підготовки крізь призму професійної етики, сформуванню правильну професійно-етичну позицію у фаховій діяльності, здійснювати чітке оцінювання моральних та аморальних дій суб'єктів, емпатійно підходити до вирішення проблем клієнтів, розвивати морально-етичне самовдосконалення, поглиблювати особистісно-моральні професійно важливі якості, спрямовувати діяльність у русло інтересів, потреб і захисту людської гідності;

– *комунікативні*: емпатійно взаємодіяти з клієнтами, колегами, толерантно спілкуватися з опонентами, запобігати конфліктним ситуаціям та переводити деструктивні конфлікти в конструктивний напрям; співпереживати проблемам клієнтів; установлювати емоційний зворотний зв'язок;

– *організаторські*: організувати професійну діяльність на основі духовно-моральних цінностей, сприяти активності клієнтів у вирішенні їхніх проблем, проявляючи толерантність, обґрунтовувати необхідність і передбачати наслідки своїх дій і вчинків;

– *вольові*: володіти своїми емоціями, гальмувати негативні емоції, здійснювати саморегуляцію, відповідально підходити до всіх видів соціальної роботи, проявляти витримку, відповідальність за результат,

терпіння, старанність, альтруїзм у діяльності, визнавати свої помилки та здійснювати їх корекцію;

– *рефлексивні*: здійснювати рефлексію власної професійно-моральної діяльності, аналізувати особисту професійно-етичну позицію, ціннісно-світоглядну орієнтацію; прагнути до особистісного професійно-етичного зростання; прогнозувати відповідно до професійно-етичних норм свою роботу.

Резюмуючи окреслене, можемо зазначити, що діяльнісно-поведінковий компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників веде до цілеспрямованого формування загальноетичних і професійно-етичних умінь і навичок як підґрунтя їхньої фахової діяльності та особистісної поведінки.

Особистісно-позиційний компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників спонукає студентів до вироблення професійно-етичної позиції у процесі навчання в університеті через відповідні моральні переконання, потреби, установки, уміння та навички. Адже саме через позицію соціального працівника проявляється його етичність у ставленні до клієнтів, колег по роботі, до себе, явищ соціальної дійсності тощо. Моральна позиція особистості відображається в її етичній поведінці, одиничною формою якої є вчинок. Водночас вчинок слугує основою моральної якості в дії [668, с. 86–87].

При частому повторенні відповідного вчинку закладається звичка, яка перетворюється у потребу, стійку форму етичної поведінки [523]. Отже, важливою роллю в оволодінні етичною поведінкою майбутніми соціальними працівниками є формування особистісних моральних якостей, які стають професійно важливими у їхній діяльності.

У наукових розробках моральні якості визначені як сукупність конкретних моральних властивостей, які становлять найбільш важливі сторони етичних підходів індивіда до своїх соціальних обов'язків, соціуму, самого себе [425].

Водночас, гуманістична спрямованість майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлює формування їхньої професійної етики, професійно важливих якостей. Проте не власне моральні якості, а їх

поєднання із професійними знаннями, навичками і досвідом вмотивовують таку своєрідну домінанту, яка реалізується під час виконання професійного обов'язку. Причому, коли йдеться про професійну мораль, потрібно не тільки формувати кодекс відповідних положень стосовно трудової діяльності, а й сприяти виробленню у фахівців моральної позиції, що сприятиме їхній орієнтації у складних життєвих ситуаціях, та високих морально-ділових і соціальних рис [242, с. 104].

У кожній професії існують певні етичні протиріччя і своєрідні способи їх вирішення. У даному разі найбільше відчувається потреба у справжньому професійному підході, де важливу роль відіграє суб'єктивний світ почуттів, прагнень, моральна позиція, моральні норми. І тут на допомогу соціальним працівникам приходить Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи і соціальної педагогіки, який сприяє їм у розв'язанні фахових проблем, виробленні особистісної етичної позиції. Його розробку ініціювала науковець-теоретик Ірина Зверева [225, с. 85] (див. Додаток А). Також регулюють роботу соціальних працівників міжнародні документи, представлені в липні 2018 року, а саме: «Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи», ухвалена Міжнародною федерацією соціальних працівників [758] та Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи [757].

Документи розкривають проекцію залежності моралі від якісного різноманіття взаємин людей у межах соціальної роботи. Відповідно до конкретної праці фахівця, у моральній свідомості особистості формуються уявлення, що зіставлені з типом професійних стосунків.

Разом із розвитком і вдосконаленням соціальної науки межі суперечності між класичним принципом «не зашкодь» та новітньою деонтологічною настановою «активно втручайся» істотно наближаються до радикалізму. Тому формування моральних якостей бажано спрямувати, з одного боку, на максимальне посилення фахової активності, виходячи з науково-технічних досягнень новітньої педагогіки в університетах, а з іншого – на виховання пересторог учинкам щодо клієнта з неодмінним пріоритетом науково доцільного й

морально дозволеного [246, с. 115].

Отже, для ефективності професійних кроків у соціальній роботі завжди потрібно виходити з позиції не тільки вимог і потенціалів науки, але й урахування кредо професійної етики – стався до клієнта так, як ти хотів би, щоб ставилися до тебе. На жаль, нині на практиці такий моральний вектор аж ніяк не є наскрізним.

Разом із тим, гуманістичну систему світогляду та переконань, моральної особистісної позиції майбутніх соціальних працівників становлять моральні професійно значущі особистісні якості фахівця, які теоретиками та практиками згруповані так:

– *морально-гуманістичні*: емпатійність, відкритість, допитливість, доброта, гуманізм, альтруїзм, сумлінність, чуйність, порядність, дисциплінованість, відповідальність, терпимість, толерантність, обов'язок, справедливість, ввічливість, честь і гідність;

– *психолого-педагогічні*: комунікабельність, візуальність, уміння залагоджувати та попереджати конфлікти;

– *психологічні*: стійкий психічний стан, що означає позитивне мислення, наполегливість, рішучість; психоаналітичні якості, а саме: витримка та самовладання, самооцінка, саморегуляція, готовність працювати в умовах професійного стресу і конфліктних ситуацій, уміння приймати рішення в етично складних ситуаціях професійної діяльності, стресостійкість [145, с. 69; 462, с. 123].

Аналіз наукових розробок і результати власного дослідження дали можливість розробити *авторську систему* особистісно-моральних професійно важливих якостей:

– *інтелектуальні*: логічне мислення, розвинений інтелект, кмітливість, розвинена інтуїція, ерудиція, здатність до вирішення професійно-етичних проблем у стандартних та нестандартних ситуаціях;

– *морально-етичні*: гуманістична і моральна спрямованість, повага до іншої людини, ввічливість, порядність, щирість, доброта, скромність і простота, чесність;

– *комунікативно-емпатійні*: комунікабельність, емпатійність, уважність;

– *організаційно-конструктивні*: етична зрілість, здатність зрозуміти клієнта і надати йому кваліфіковану допомогу, ініціативність, старанність, оптимізм;

– *регулятивно-вольові*: особиста і соціальна відповідальність, почуття справедливості, витримка, терпимість, гідність, честь, соціальна адаптованість, здатність до здійснення системного етичного аналізу подій і ситуацій, адекватної самооцінки, стресостійкість, самоконтроль, самокритика, сила волі.

Усе це пояснюється тим, що підґрунтям професійної етики соціальних працівників служить спрямованість на задоволення людських потреб, повага до людини, її професії, стилю і способу життя, необхідність надати їй допомогу, змінити кризову життєву ситуацію.

Вважаємо, що дана система особистісно-моральних професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників є достатньо цілісною й актуалізує роль особистісно-позиційного компонента у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Адже недостатня спрямованість сучасної освітньої системи університетів на розвиток окреслених якостей фахівця створює проблеми у його професійному становленні, відповідальному виконанні своїх обов'язків, адаптації до складних суспільних викликів у соціальній роботі.

Рефлексивно-творчий компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників акцентує на необхідності в підготовці студентів до будь-якого виду професійної діяльності, спонуканні їх до постійного аналізу, корекції, осмислення своїх дій і станів, тобто здійснення рефлексії своєї діяльності. У означеному процесі цей компонент сприяє самопізнанню студентом себе як морально цілісної особистості, визначає шляхи професійно-етичного саморозвитку на основі адекватної самооцінки та морального самовдосконалення, спонукає до морально-етичного аналізу своєї та поведінки суб'єктів освітнього процесу задля подальшої корекції й усунення недоліків власної діяльності.

Рефлексію з позиції філософії розглядають як пізнання себе самого через співвідношення мислення та діяльності, самоусвідомлення [687, с. 547].

Проблему особистості детально та різноаспектно досліджували психологи. Поняття «рефлексія» вони трактували як окремий акт психічної діяльності, який веде до самоаналізу і самооцінки задля самопізнання [220, с. 95]; процес самопізнання особистістю своїх психічних станів, зумовлений діяльністю та стосунками з оточуючими [591, с. 87]; психологічну передумову позитивних взаємин, що базуються на чуйності, розумінні іншої людини, здатності до самоконтролю особистості відповідно до ситуації [313, с. 45].

Роль професійної рефлексії полягає в тому, що на основі самооцінки та самоаналізу дається можливість досягти фахового саморозвитку. Так, за твердженням В. Рибалки, від рівня розвитку в особистості рефлексії, реалістичності професійного ідеалу залежить фахове формування працівника [580, с. 13]. У той же час рефлексія проявляється у здатності вибудовувати нові моделі поведінки в результаті спілкування й активної діяльності з іншими суб'єктами [313, с. 47].

Отже, можемо констатувати, що рефлексія у соціальній роботі виступає таким інтегральним психічним процесом, який зумовлює потребу в самоосвіті, самовдосконаленні, самореалізації у професійній сфері, аналізі та оцінці процесів і результатів своєї діяльності.

Умовою ж професійно-етичного формування майбутніх соціальних працівників є моральна рефлексія, що сприяє переосмисленню студентами змісту власної свідомості відповідно до моральних цінностей, їх саморозвитку. Цінними в означеному контексті є ідеї С. Кримського та Ю. Шапошнікової. Дослідники зазначають, що моральна рефлексія виступає як активна діяльність свідомості особистості у процесі дослідження власних мотивів, ціннісних орієнтацій та дій. Вона відбувається на основі самоаналізу моральної свідомості, що зумовлює виокремлення моральних потреб, позицій, рішень задля формування особистої моральної позиції, моральної діяльності [366, с. 84; 714, с. 398].

Водночас рефлексія зумовлює саморозвиток фахівця на основі самотворчості, яка ґрунтується на самоаналізі, самотворенні та самоствердженні особистості. У наукових дослідженнях професійний саморозвиток характеризують як внутрішній процес, що веде до формування професіоналізму на основі якісних особистісно-професійних самозмін і професійної діяльності, а також добре організований і цілеспрямований рух до «Я-професійного ідеалу» [53, с. 112].

Саморозвиток фахівця допомагає у формуванні творчого підходу у вирішенні професійних завдань. Саме творчий підхід студентів дозволяє перенести професійно-етичні знання та вміння в призму діяльності, розвитку альтернативних способів вирішення фахових проблем [393, с. 112].

Отже, індивідуальний розвиток та професійне зростання відбуваються саме у процесі професійної самотворчості, а сама рефлексія потребує постійного осмислення, оцінювання рівня власної відповідності чи невідповідності професійно-етичним цінностям, нормам, вимогам. Зокрема, професійно-етична рефлексія здійснюється на таких рівнях:

- моральна взаємодія соціального працівника і суб'єктів діяльності;
- проектування власної діяльності;
- самоаналіз і самооцінка своєї діяльності.

Відтак зміна одного компонента веде до зміни інших, що відображається на рівні формування професійної етики. Тобто компоненти одночасно є складовими структурами формування професійної етики та детермінантами, що його зумовлюють.

Резюмуючи сказане, можна стверджувати, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників визначається як процес цілеспрямованого та систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну, особистісну сфери студентів, метою якого бачиться становлення такого фахівця, котрий усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння у сфері професійної етики, що

забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм [249, с. 89].

Звідси результатом сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників бачиться готовність до продуктивної самостійної й відповідальної дії, завдяки якій студент має можливість продемонструвати власні знання, уміння, моральну культуру, що проявляється у моральній взаємодії та діяльності; готовність вирішувати складні професійно-етичні проблеми. Саме тут ідеться про досягнення рівня професійно-етичної компетентності. Сформованість основ професійної етики майбутніх соціальних працівників відображається у потребі самовдосконалення та самовияву в умовах освітньо-професійної діяльності [249, с. 94].

Водночас, до структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах відносять мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий компоненти.

1.4. Стан формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Розвитку сучасної вищої освіти в Україні наразі притаманне формування нових стандартів, системотворчим фактором яких виступає професійна компетентність майбутнього фахівця. З цього приводу І. Зязюн зазначає, що «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного вибору та індивідуального інтелектуального зусилля» [261, с. 13].

В основу сучасної освітньої політики покладена якість вищої освіти. Адже саме вона сприяє вирішенню комплексу завдань, спрямованих на формування особистості компетентного фахівця, орієнтованого на навчання впродовж життя, постійне особистісне і професійне самовдосконалення. Також посилюється увага як до загального морально-правового, так і професійно-етичного становлення особистості. Об'єктивний рівень професійної підготовки визначається

сформованістю професійних і особистісних якостей. Очевидний той факт, що не лише сума знань, умінь і навичок, а й синтез компетенцій, практичного досвіду та професійно-етичних якостей виступають показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста. Тому сучасний соціальний працівник має не тільки досконало володіти арсеналом необхідних умінь, знань та навичок, але й володіти сформованими етичними поглядами (знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічного відображення у професійній діяльності) задля «попередження й лікування соціальних хвороб людей різного віку» [303, с. 4].

У Державному галузевому стандарті підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти з-поміж головних загальних вимог у галузі соціальної роботи визначено:

- здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної роботи;
- уміння виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній сфері, застосовувати засоби супервізії для їх розв’язання;
- упровадження прийомів мотивації, самомотивації на шляху до досягнення спільної мети, уміння адаптувати свою поведінку до прийняття системи цінностей іншого;
- прояв толерантної поведінки, вияв поваги до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, здатність розрізняти вплив стереотипів та упереджень [181, с. 4].

Отже, професійна етика як дисципліна для майбутніх соціальних працівників є однією з ключових у фаховій підготовці в університеті.

Ми погоджуємося з думкою В. Беспалько щодо формування професійної етики майбутніх спеціалістів соціальної роботи, який розуміє цей процес як «педагогічну систему, що являє собою сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості фахівця» [54, с. 6].

Стосовно спеціалістів у галузі соціальної роботи, то формування професійної етики потребує реалізації конкретних завдань. Насамперед, йдеться про оволодіння теоретичними основами професійної етики,

пізнання її структури, функцій, моральних принципів, входження у технологію даного процесу; формування як результату відповідних професійно-етичних умінь і навичок; розвиток гуманістичного мислення, усвідомлення цінностей професії соціального працівника; формування й активізацію мотиваційної сфери на здобуття майбутньої професії; самоаналіз та дидактичну рефлексію тощо [309, с. 87].

У цілому, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників – складний і багатоетапний процес, що потребує відповідної організації навчального процесу і створення комплексу сприятливих педагогічних умов.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи передбачає вивчення низки навчальних дисциплін, спрямованих на формування в них певних професійно-етичних знань. Маємо на увазі такі з них: «Вступ до спеціальності», «Волонтерська діяльність», «Етика соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами населення», «Соціальна конфліктологія і партнерство», «Професійна майстерність» та інші.

Як було зазначено в параграфі 1.3., формування професійної етики соціальних працівників відбувається у двох напрямках – теоретичному та практичному.

Так, теоретичний рівень найповніше і глибше реалізується під час вивчення курсу «Етика соціальної роботи». І як складова філософської науки про місце моральних начал у діяльності працівників соціальних закладів, він має важливе значення для практичної роботи, а як філософсько-соціологічне знання – відіграє унікальну роль у формуванні професійно-етичного образу спеціаліста. Етику соціальної роботи доцільно тлумачити як науку про моральні цінності вчинків та поведінки соціального працівника в діяльності, а мораль, відповідні вимоги – як норми, що ставляться до його реальної поведінки у процесі виконання службових обов'язків і побудови взаємин із клієнтами та їх оточенням.

Практична діяльність спрямована на розвиток емоційно-морального аспекту особистості. Найголовніше в розвитку емоційності майбутнього соціального працівника – це навчитися бачити та

співпереживати людському стражданню, горю, що допомагає виховати у студентів доброзичливість, альтруїзм, безкорисливість.

Формами громадської діяльності молоді, що сприяють професійному становленню, на думку Ю. Галагузової [131], є:

- студентське самоуправління на рівні групи, курсу, інституту;
- волонтерський рух, що об'єднує усіх бажаючих допомогти тим, хто цього потребує. І тут не обійтись без таких рушійних сил, як милосердя, самоствердження, реалізація своїх потенційних можливостей;

- студентська газета, яка дає змогу більше дізнатися про актуальні проблеми, подискутувати з різними людьми, висловити власну думку з різних питань та в кінцевому підсумку осмислити свій професійний вибір;

- культурно-масові заходи, в ході яких студенти прилучаються до самостійної організації свят, громадських та благодійних акцій, прослуховують лекції освітнього та навчально-популярного змісту в спеціалізованих закладах для дітей і дорослих.

Показниками формування професійної етики майбутніх фахівців в університетах є позитивні якості особистості та поведінка соціального працівника, що відповідає професійно-етичним правилам. Фундаментальними етичними знаннями, котрі визначають професійно-етичні якості соціальних працівників, вважаємо: моральний обов'язок, моральну відповідальність, справедливість, честь і гідність соціального працівника, такт, вимогливість, толерантність тощо [364, с. 14–15].

Звідси результатом формування професійної етики майбутніх соціальних працівників бачиться готовність їх до продуктивної самостійної і відповідальної дії, завдяки чому вони мають можливість продемонструвати власні знання, уміння, моральну культуру, що проявляються в моральній взаємодії та діяльності, тобто йдеться про досягнення рівня професійно-етичної компетентності. Сформованість основ професійної етики відображається в потребі самовдосконалення та самовиявлення в умовах навчально-професійної діяльності.

Як доведено практикою, формування професійної етики можливе лише в процесі набуття необхідних фахових знань із професійно-

етичних питань, умінь, що веде до якісної зміни рівня знань майбутніх соціальних працівників.

Результати тестування й опитування викладачів та студентів університетів, майбутніх соціальних працівників, дали змогу провести низку досліджень.

Нам вдалося вивчити рівень розвиненості професіоналізму викладачів, що бачиться гарантом професійної майстерності. Потрібно зазначити, що професійну підготовку студентів здійснюють викладачі професійно-орієнтованих дисциплін, котрі мають різні наукові ступені й неоднаковий стаж роботи в університеті.

Так, на основі здійсненого аналізу результатів анкети (див. Додаток Б 1) доходимо узагальнення, що досить значна кількість викладачів потребує вдосконалення психолого-педагогічних і методичних знань та вмінь. Будучи фахівцями, вони недосконало володіють сучасними формами організації освітнього процесу університету, застосуванням ефективних методик і технологій формування професійно-етичних навичок майбутніх соціальних працівників; не вміють налагоджувати педагогічну взаємодію на достатньому рівні зі студентами тощо.

У процесі опитування нами виявлено, що фаховість викладачів університетів розвивається лише через здійснення ними професійно-педагогічної діяльності, що спричиняє зміну їхніх особистісних і професійно важливих якостей, забезпечує психолого-педагогічне, методичне та фахове зростання. Багаторічні спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів професійно-орієнтованих дисциплін із соціальної роботи університету та власний педагогічний і фаховий досвід дають підстави стверджувати, що зростання професіоналізму та професійно-педагогічної майстерності не відбувається постійно. У деяких випадках простежується застій цього розвитку, пов'язаний із небажанням застосовувати нові педагогічні технології, запроваджувати раціональний досвід роботи, активно працювати з метою особистісного розвитку і саморозвитку.

До причин недостатнього рівня професійно-педагогічної майстерності викладачів професійно-орієнтованих дисциплін університету відносимо:

- недостатній рівень знань із методичної роботи (17,5%);
- недостатню обізнаність з методикою формування змісту професійно-орієнтованих дисциплін, методичними вимогами до розробки навчально-планової документації (23,1%);
- недостатній рівень обізнаності із психологічним забезпеченням професійно-етичного навчання (мотивації, сприйняття навчальної інформації і її розуміння) (15,7%);
- відсутність досвіду щодо конструювання різних типів занять (16,4%);
- недостатні вміння здійснювати методичний і психологічний аналіз теоретичних занять (12,9%);
- недостатні знання з проектування професійно-етичних матеріалів (14,4%) (рис. 1.4.1.).

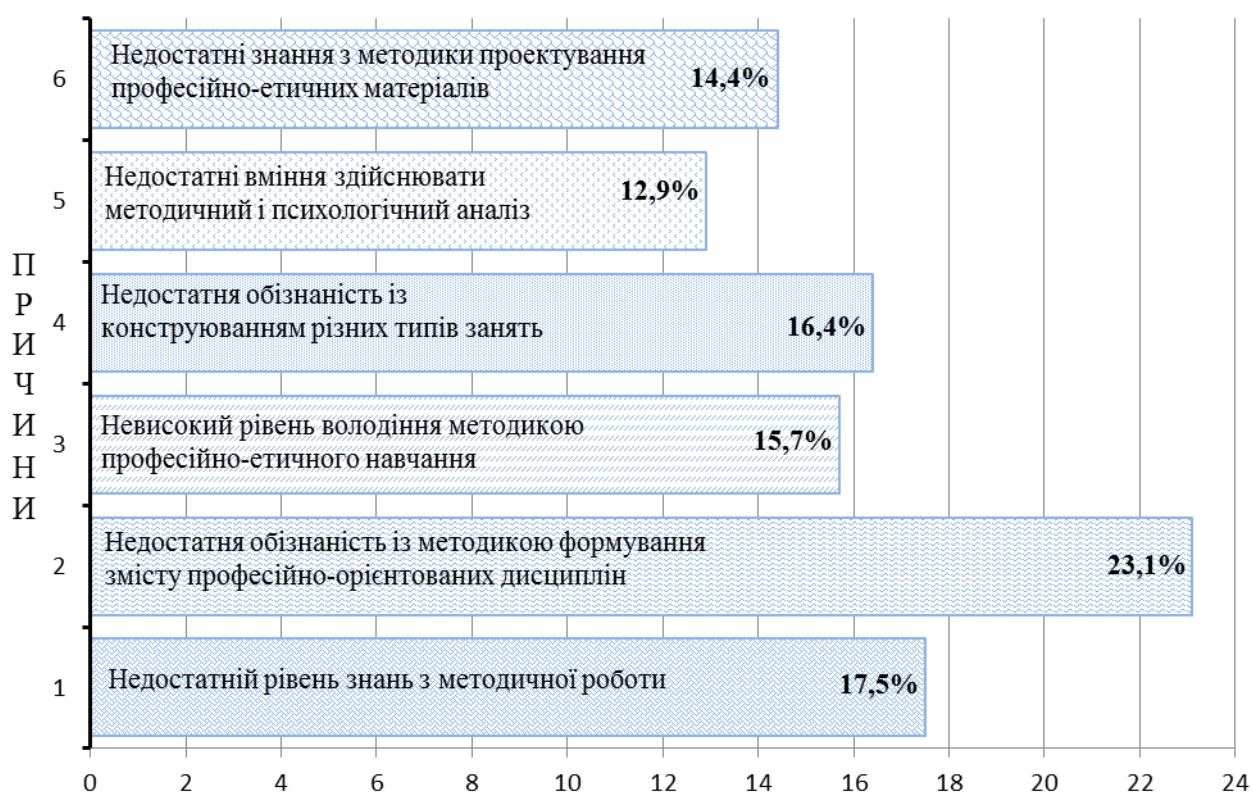


Рис. 1.4.1. Причини недостатньої сформованості професійно-педагогічної майстерності викладачів університетів

На констатувальному етапі аналізувався рівень формування моральних аспектів професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Нами вивчено вимоги до змісту методологічних (І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін.), етичних (І. Васянович, С. Марченко, В. Писаренко, Л. Хоружа та ін.), комунікативних (В. Кан-Калик, О. Мудрик та ін.), психологічних (Г. Балл, А. Реан, В. Рибалка та ін.), інноваційних (І. Дичківська, О. Ігнатович та ін.) підходів, творчого розвитку (В. Андреев, В. Маралов та ін.).

Вивчення складових змісту формування професійної етики студентів відбувалося за такими напрямками: виявлення структурно-логічних складових формування професійної етики та їх змісту; функціональних чинників змісту формування професійної етики.

Сьогодення потребує фахівців, котрим притаманні не лише професійні знання з ключових фахових дисциплін, а й тих, котрі мають сформовані глибокі знання із професійної етики, володіють високим рівнем моральних, етичних, комунікативних, мовленнєвих, рефлексивних, дослідницьких та інших професійних знань і вмінь, що забезпечують усебічний розвиток майбутніх соціальних працівників. Із цією метою нами розроблено анкети (див. Додатки Б 2, Б 3), що передбачають визначення рівня знань професійної етики у студентів.

Поглиблений аналіз окресленої проблеми виявив, що 68,4% респондентів мали потребу в удосконаленні професійно-етичних знань, у тому числі: 5,7% – інтелектуальних; 10,3% – організації професійно-етичної взаємодії; 10,6% – поліпшення рівня знань про рефлексію. Нами відстежено, що підвищення знань з морально-вольової регуляції необхідне для 11,2%; а 7,3% студентів наголосили на обов'язковості формування ціннісних орієнтацій; 8,3% респондентів бажали б поліпшити свої знання із професійно-етичного самовдосконалення; 4,2% – удосконалити загальноетичні знання; близько 10,8% – поглибити професійно-етичні знання (рис. 1.4.2.).

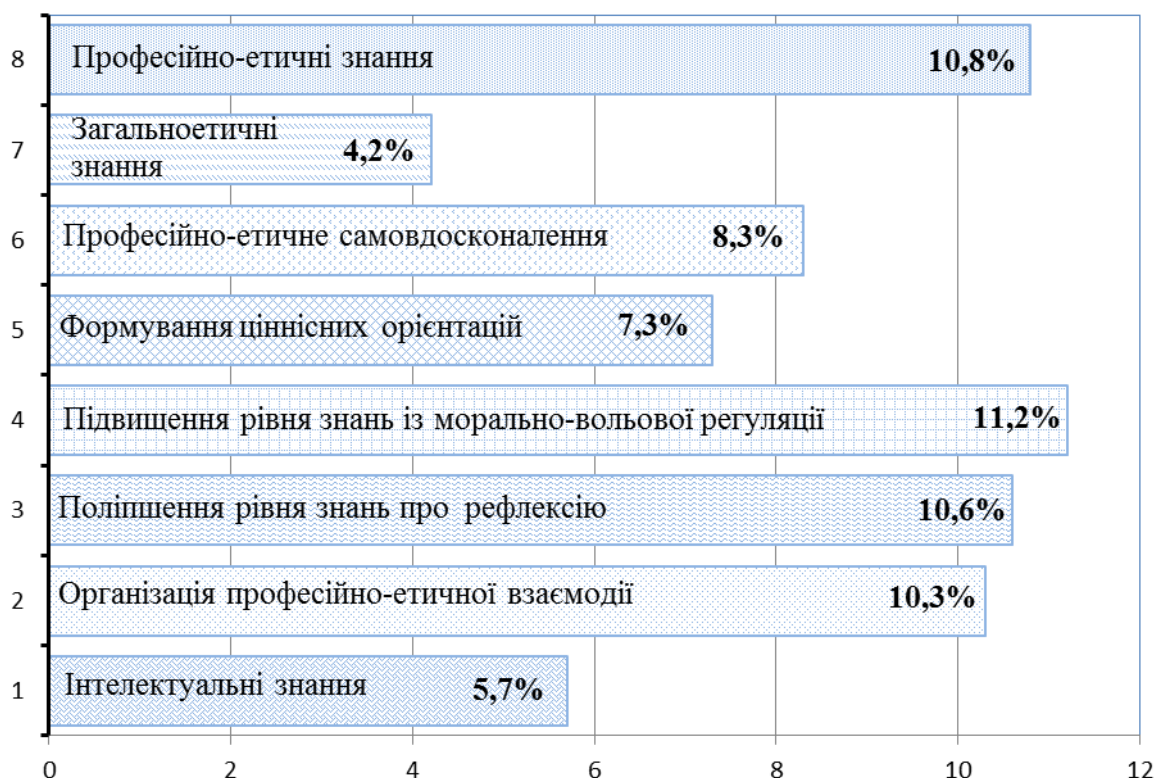


Рис.1.4.2. Потреби майбутніх соціальних працівників у формуванні професійно етичних знань

Результати дослідження даного напрямку дають змогу зробити такі висновки:

- значна частина студентів мало уваги приділяє знанням із професійно-етичної рефлексії та ціннісних орієнтацій;
- недостатнє місце відводиться вдосконаленню мовленнєвих та комунікативних знань.

У процесі анкетування респондентів (див. Додаток Б 4) нами встановлено, що 72,3 % з них потребували вдосконалення професійно-етичних умінь, у тому числі: 10,3% виявили бажання покращити організаторські вміння, етичні – 11,6%, комунікативні – 10,7% і вольові вміння – 17,2%. На вдосконаленні інтелектуальних умінь наголосило 7,4% опитаних; на рефлексивних – 12,1% (рис. 1.4.3.).

На основі результатів опитування респондентів можна зробити висновок, що, незважаючи на різномірне формування професійно-етичних умінь майбутніх соціальних працівників університетів, виявлена потреба в удосконаленні етичних, комунікативних,

інтелектуальних, організаторських, вольових і рефлексивних умінь, які знаходяться у площині етичного аспекту.

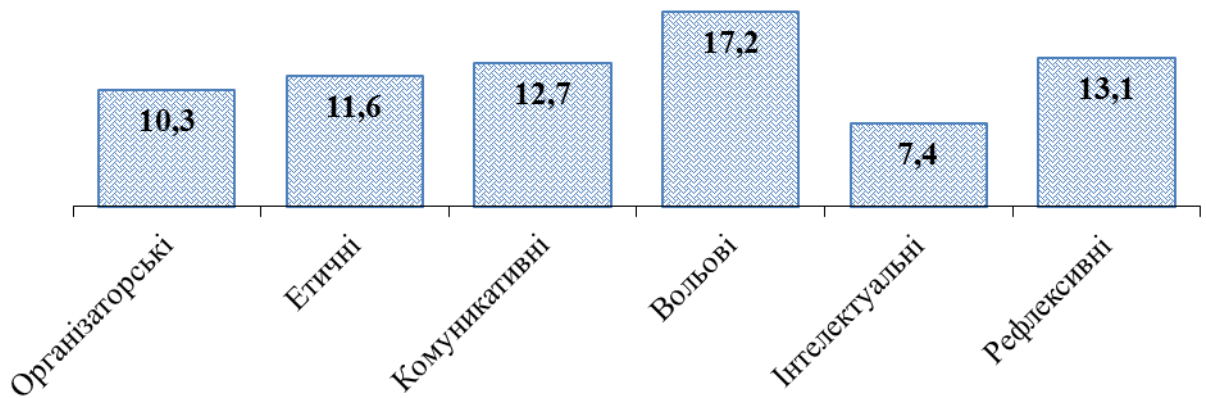


Рис. 1.4.3. Потреби в удосконаленні професійно-етичних умінь

Нами також проводилось обговорення ефективності форм, що сприятимуть формуванню професійної етики у викладачів та студентів. Результати опитування студентів показали, що ефективними умовами є: волонтерська практика – 26,5%; самоосвіта – 24,2%; розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Етика соціальної роботи», – 19,1%; професійно-етичні тренінги, круглі столи – 11,5%; інноваційні форми, методи та технології освіти – 8,2%; майстер-класи з інтеграції професійно-етичного досвіду роботи фахівців – 10,5%.

Опитування викладачів дало такі результати: професійно-етичні тренінги, круглі столи виокремило 20,5%; самоосвіту – 19,2%; волонтерську практику – 18,7%; інноваційні форми, методи та технології освіти – 17,2%; розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Етика соціальної роботи», – 16,1%; майстер-класи з інтеграції професійно-етичного досвіду роботи фахівців – 8,3% (рис. 1.4.4.).

Водночас до пріоритетних заходів студенти відносять волонтерську практику (26,5%); самоосвіту (24,2%); розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Етика соціальної роботи» (19,1%), а

викладачі – професійно-етичні тренінги, круглі столи (20,5%), самоосвіту (19,2%) та волонтерську практику (18,7%).

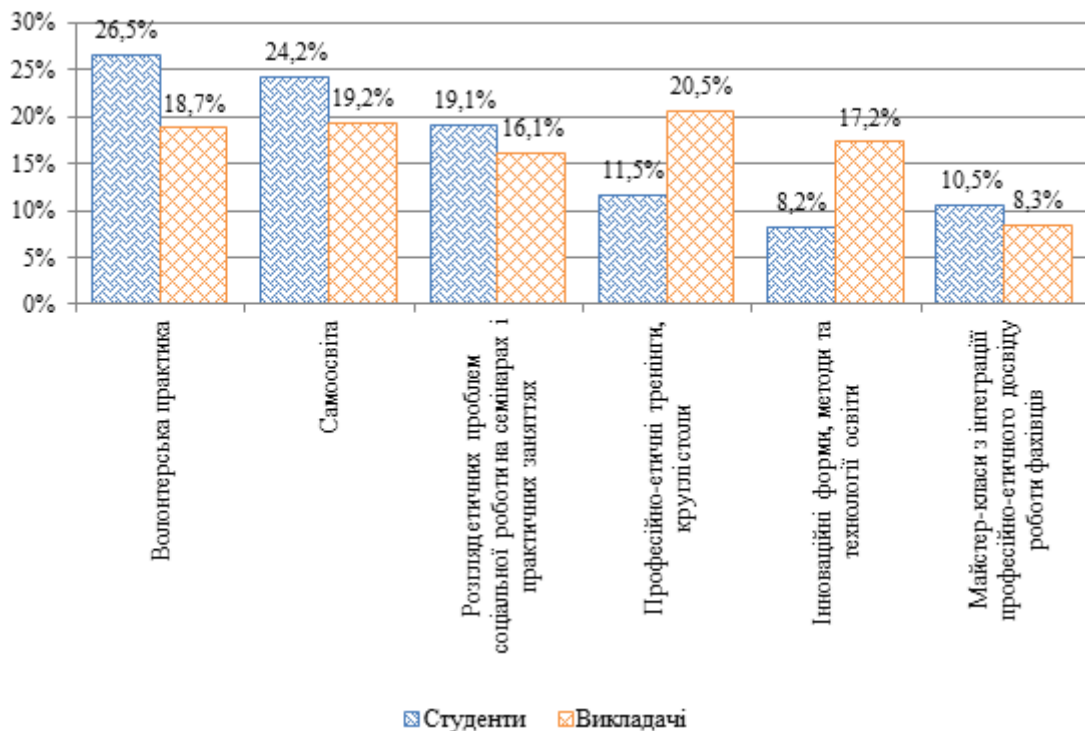


Рис. 1.4.4. Оцінювання ефективності форм формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Отже, результати опитування засвідчують, що ефективності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяють: волонтерська практика, самоосвіта, професійно-етичні тренінги, круглі столи, розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Етика соціальної роботи».

У ході дослідження аналізувалися та систематизувалися думки майбутніх соціальних працівників щодо значущості наявних у них професійно важливих моральних якостей, необхідних для успішної фахової діяльності. Оскільки зміст професійної етики передбачає низку моральних якостей, наявність і ступінь розвитку яких впливає на характер і результативність професійної діяльності соціального працівника, то їх сукупність сприяє розвитку творчої індивідуальності студентів.

Виходячи з цього, ми запропонували опитувальну схему професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників, за допомогою якої вдалося визначити головні з них (див. Додаток Б 5). Серед основних студенти назвали: гуманізм (46,3 %), комунікабельність (36,7%), доброту (47,1%), емпатійність (32%), альтруїзм (23,6%), творче мислення (17,2%), вихованість (41,2%), оригінальність (21,5%), тактовність (14,9%), толерантність (12,4%), самоорганізацію (29,2%), відповідальність (43%), адекватну самооцінку (37,8%), чесність (31,5%), принциповість (19%), справедливість (42%), спостережливість (36,2%), стриманість (29%), співчутливість (35%), об'єктивність (26%), оптимізм (21,5%), силу волі (27,2%), ініціативність (15,2%), активність (17%) (рис. 1.4.5.).

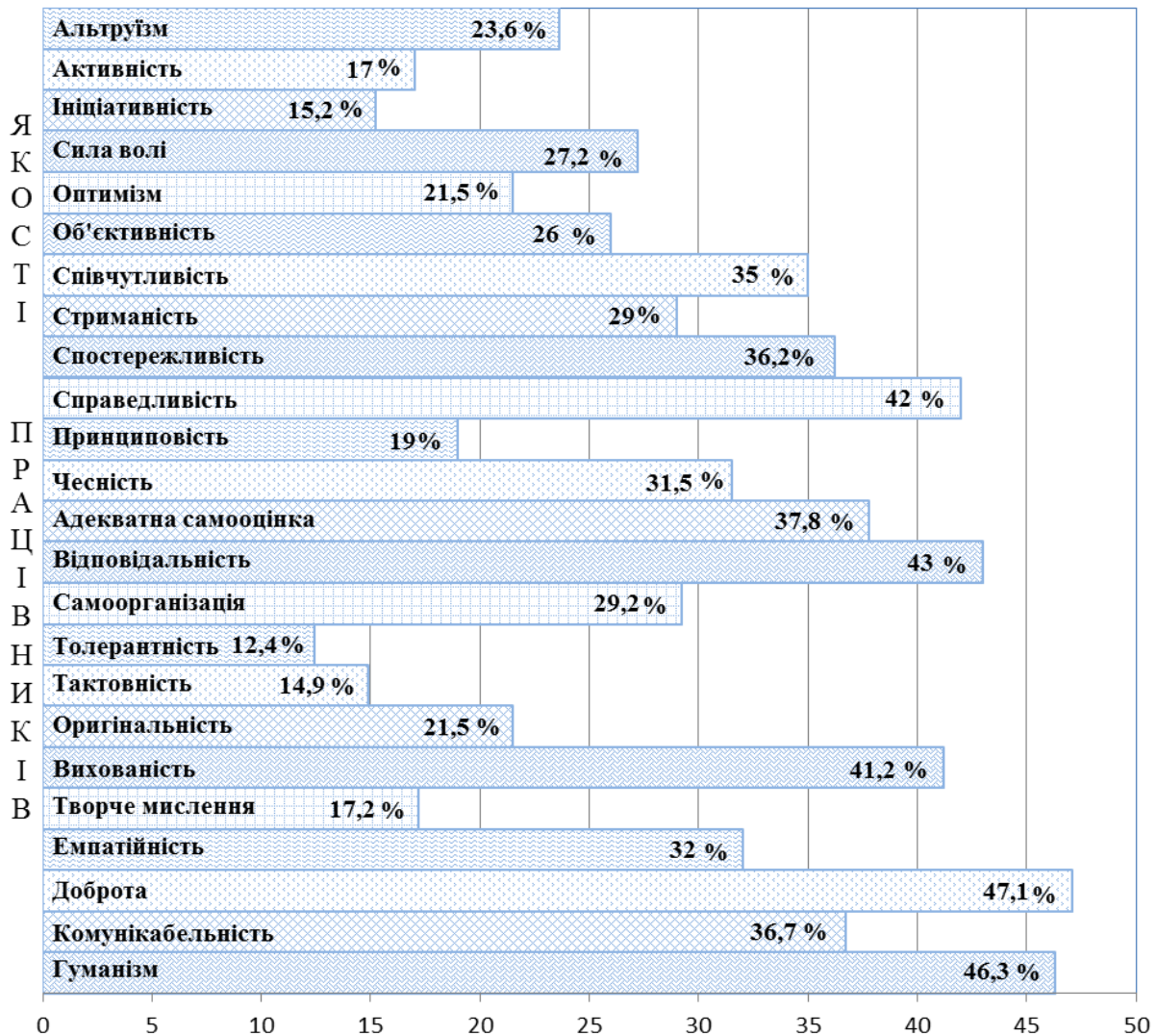


Рис. 1.4.5. Професійно-етичні якості майбутніх соціальних працівників

Результати опитування підтвердили, що провідними професійно-етичними якостями майбутнього соціального працівника виступають: гуманізм, доброта, емпатійність, справедливість, комунікативність. Однак такі з них, як альтруїзм, толерантність, активність, самоорганізація, ініціативність, творче мислення, не знайшли належної підтримки фахівців.

Окреслений стан формування даних категорій пояснюється тим, що в освітній роботі зі студентами в університетах мало уваги приділяється аналізу складових професійної етики, педагогічним механізмам і проблемам морального формування майбутніх соціальних працівників.

Отже, результати дослідження свідчать, що нагальними потребами студентів є вдосконалення знань і вмінь з основ професійної етики, пов'язаних із запровадженням інноваційних педагогічних технологій. Також необхідно спонукати студентів до діяльності, направленої в русло формування важливих професійно-моральних якостей.

Перехід українських закладів вищої освіти на навчання за Болонською системою вимагає нових підходів до підготовки фахівців соціальної сфери. Сучасний соціальний працівник має досконало володіти арсеналом необхідних умінь, знань та навичок. Зменшення кількості аудиторних годин на користь самостійної підготовки у вищих навчальних закладах веде до того, що все більшого значення у професійному формуванні майбутніх фахівців соціальної сфери набуває самоосвіта.

Досліджуючи готовність студентів в університетах до самоосвітньої діяльності (див. Додаток Б 6), ми встановили, що цьому питанню вони не надавали важливого значення, хоча й відносять її до ефективного способу формування професійної етики. Так, у 75,4% майбутніх соціальних працівників виникають проблеми з професійно-етичним самовдосконаленням, із них 9,1% осіб висловили думку про те, що самоосвіті вони не приділяли належного місця через нераціональний режим свого трудового дня; 15,4% студентів не мали достатніх навичок самоосвіти; 15,6% респондентів наголосили на недостатній мотивації до самоосвіти; 6,2% не виокремили її причину;

17,1% респондентів вказали на власне невміння організувати самоосвітню роботу (рис. 1.4.6.).

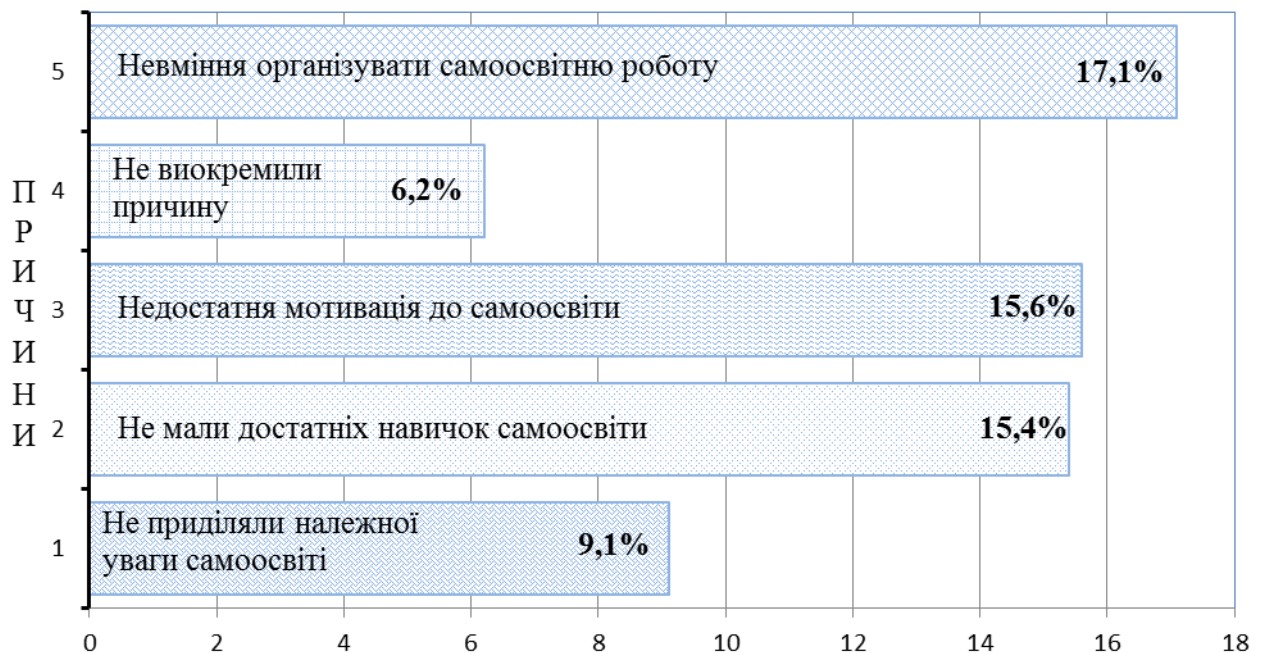


Рис. 1.4.6. Причини, що негативно впливають на самоосвіту щодо основ професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Результатом нашого дослідження стало виявлення того, що третина всіх респондентів потребує обов'язкової індивідуальної корекції самоосвіти, зміст якої відображено в планах самоосвіти.

З'ясовано, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів ускладнюється ще й тим, що для реалізації завдань самоосвіти необхідне сучасне науково-методичне забезпечення їхнього навчання. Подальшої розробки потребувало навчально-методичне забезпечення викладання «Етики соціальної роботи» з урахуванням динамічних змін у сучасній соціальній роботі.

Результати дослідження за даним напрямом дають змогу зробити такі висновки:

- формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відбувається несистемно, і в цьому вбачається проблема із формування змісту основних складових професійної етики;
- більшість майбутніх соціальних працівників мають потребу в конкретній і дієвій допомозі з формування основних категорій моралі,

що становлять фундамент професійної етики;

– частіше всього викладачі зосереджують увагу на засвоєнні студентами змісту навчальної дисципліни, а не на формуванні професійно-етичних умінь;

– викладачі переважно застосовують традиційні технології навчання, що не сприяє активності студентів як суб'єктів освітнього процесу.

Водночас автономія університетів зумовила розробку кожним із них освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки фахівців. Відсутність єдиного стандарту й автономність у розробленні освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли відображення не лише в переліку навчальних предметів, але й у їх змісті. Результати аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх соціальних працівників дають змогу констатувати недостатню кількість навчальних предметів, що забезпечують належний рівень підготовки студентів до формування професійної етики.

Також варто зазначити про відсутність у змісті дисциплін загальної та професійно-орієнтованої підготовки компоненти професійної етики.

Як свідчать дані, наведені в табл. 1.4.1, дисципліни та обсяг годин, відведених на їх вивчення, істотно різняться. Так, на бакалаврському рівні вищої освіти години збігаються, як правило, на вивченні дисципліни «Вступ до спеціальності». Згідно з аналізом навчальних планів, який ми здійснювали, вона передбачена навчальними планами для вивчення майбутніми соціальними працівниками в усіх університетах.

Змістова спрямованість навчальних планів університетів визначається освітніми програмами, залежно від цього може мати більш виражений технологічний характер (для освітньої програми «Менеджмент соціальної роботи та медико-соціальна робота, рекреаційний супровід») – в Ужгородському національному університеті, суто педагогічний (для освітньої програми «Соціальна педагогіка») – у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича, підготовка фахівців за паралельними освітніми

програмами «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» – в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті та Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди та національному університеті «Львівська політехніка» навчальні плани спрямовані на підготовку фахівців за освітньою програмою «Соціальний працівник».

Аналіз навчальних планів університетів свідчить про відсутність єдиного концептуального підходу до проблеми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Зокрема, невелика кількість збігів дисциплін прослідковується у таких з них, як: «Соціальна конфліктологія і партнерство», «Методи соціальної роботи» та «Соціальна робота з різними групами клієнтів», що введені у навчальні плани всіх університетів, окрім Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Водночас із дисциплінами, які безпосередньо впливають на формування професійної етики, ситуація невтішна. Так, дисципліни «Волонтерська діяльність» немає в навчальних планах національного університету «Львівська політехніка», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Ужгородського національного університету.

Також професійно-творча дисципліна «Професійна майстерність соціального працівника», зміст якої несе вагоме смислове навантаження та відіграє одну з ключових ролей у формуванні професійної етики, викладається тільки в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

Важливий ключовий предмет «Етика соціальної роботи», що безпосередньо забезпечує формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, відсутній у навчальних планах національного університету «Львівська політехніка», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. І саме тут студенти вивчають дисципліну «Деонтологія соціальної роботи», яка переводить професійні загальноетичні аспекти суто в практичну площину.

Таблиця 1.4.1

**Дисципліни, що сприяють формуванню професійної етики
майбутніх соціальних працівників в університетах, та загальна
кількість годин, відведених на їх вивчення, за спеціальністю
231 «Соціальна робота»**

Назва університету Назва дисципліни	Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича	Національний університет «Львівська політехніка»	Ужгородський національний університет	Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
1	2	3	4	5	6	7
Вступ до спеціальності	150	150	120	90	120	90
Історія та теорія соціальної роботи	–	–	–	105	–	–
Волонтерська діяльність	90	–	–	–	150	90
Етика соціальної роботи	150	–	195	–	180	90
Деонтологія соціальної роботи	150	–	–	90	–	–
Професійна майстерність соціального працівника	–	–	–	–	–	90
Соціальна конфліктологія і партнерство	120	120	90	–	90	180
Основи соціальної реабілітації	–	–	–	–	150	90
Методика групового та індивідуального консультування	120	90	90	–	–	–
Методи соціальної роботи	120	210	90	–	180	180
Теорії соціальної роботи	210	210	135	210	150	180
Технології соціальної роботи	–	–	–	270	180	90
Система організації соціальних служб	–	–	120	–	–	90
Соціальне проектування і прогнозування	–	120	120	–	90	90
Соціальна робота з різними групами клієнтів	240	120	150	–	150	270

Водночас, у національному університеті «Львівська політехніка» зі змістом професійної етики студенти ознайомлюються на першому курсі в межах предмета «Вступ до спеціальності та етика соціальної роботи», що, на нашу думку, значно погіршує якість засвоєння професійно-етичних знань, умінь та навичок, оскільки студенти ще тільки адаптуються до освітньої діяльності в університеті й починають формувати уявлення про суть професійної діяльності. У Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича дисципліни «Волонтерство», «Деонтологія соціальної роботи» та «Етика соціальної роботи» взагалі віднесено в навчальному плані до циклу «За вибором студентів». На противагу зазначеному, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника значна кількість годин відведена на професійно-етично орієнтовані дисципліни, а саме: «Вступ до спеціальності», «Волонтерська діяльність», «Етика соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна конфліктологія і партнерство», «Методи соціальної роботи» та «Соціальна робота з різними групами клієнтів». У Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича викладається низка предметів, що зумовлюють формування професійної етики: «Вступ до спеціальності», «Волонтерська діяльність», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна конфліктологія і партнерство». Аналогічно окреслені дисципліни відображені і в навчальному плані Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Вивчення змісту та кількості годин, відведених на практику, також свідчить про значні розходження в їхньому переліку, змісті та кількості тижнів, виділених на проходження студентами, неналежну її організацію (табл. 1.4.2). Зокрема, розбіжності стосуються кількості тижнів проведення практики, що визначає її зміст та можливості засвоєння на практиці теоретичних знань із професійної етики. Так, у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича на практику студентів у навчальному плані бакалаврського рівня вищої освіти відведено тільки шість тижнів. У інших закладах вищої освіти, навчальні плани яких ми аналізували, ситуація набагато краща. У

національному університеті «Львівська політехніка» загальна кількість тижнів становить тринадцять, а в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті для студентів, які здобувають спеціальність «Соціальний працівник», передбачено шістнадцять тижнів практики впродовж чотирьох років навчання.

Аналіз навчальних планів щодо назв видів практики та їх змісту засвідчує про невелику кількість збігів, зокрема, «навчальної» чи «навчально-ознайомчої», що наявне у всіх аналізованих навчальних планах. Виробничу практику проходять студенти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, національного університету «Львівська політехніка», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Виробнича волонтерська практика передбачена тільки для майбутніх соціальних працівників Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Проведений аналіз навчальних планів, відображаючи наявний стан речей, засвідчує про відсутність єдиного стандарту у фаховій підготовці соціальних працівників, а отже, й у формуванні професійної етики студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». Він мав би чітко визначити основну траєкторію підготовки майбутніх фахівців та скерувати її у відповідний напрям.

Вивчення навчально-методичної документації (навчальних планів, програм, конспектів лекційних та практичних занять), безпосереднє спостереження за підготовкою майбутніх фахівців дають змогу стверджувати, що: зміст професійної підготовки не відображає особливостей професійної діяльності та не сприяє формуванню системи професійно-етичних знань і вмінь соціальної роботи; морально-етичний компонент практично відсутній; практична підготовка не забезпечує належного рівня формування професійної етики; методи та технології формування професійної етики не враховують повною мірою особливостей соціальної роботи; не використовується потенціал рефлексії та самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників у процесі формування професійної етики.

Зміст практичної підготовки та її тривалість у тижнях за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

Назва університету	Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича	Національний університет «Львівська політехніка»	Ужгородський національний університет	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Навчальна	2	8	6	1	2	2
Виробнича волонтерська	–	–	–	–	4	2
Виробнича	–	5	–	2	–	2
Комплексна виробнича з фаху	–	–	5	5	–	4
Соціально-виховна	–	–	–	–	4	–
Соціально-технологічна	–	–	–	–	6	–
Практика в дитячому оздоровчому таборі	–	–	–	4	–	–
Професійно-орієнтована (стажерська)	4	–	–	–	–	–

Означена ситуація спричинила те, що більшість респондентів не розуміє особливостей професійної етики, не на належному рівні сформовані етичні, комунікативні, інтелектуальні, організаційні, вольові та рефлексивні вміння, ціннісні орієнтації, рефлексивність, що негативно позначається на ефективності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, якості майбутньої професійної діяльності.

Отже, аналіз стану формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах засвідчує необхідність істотного підвищення рівня сформованості професійної етики, що сприятиме вдосконаленню системи професійно-етичних знань і вмінь, особистісно-моральних професійно важливих якостей, використанню інноваційних методів і сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі університетів, залученню до рефлексії та самоосвіти, що поліпшить якість їхньої професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Теоретичний аналіз філософської літератури, психолого-педагогічних досліджень як зарубіжних, так і українських учених, засвідчує, що етика є філософською складовою духовної культури людини, яка включає норми поведінки, сукупність моральних правил певного класу, професії, суспільства та реалізує такі основні функції: гносеологічну (пізнавальну), регулятивну, виховну, ціннісно-орієнтовану.

Водночас етика як наука виникла і розвивалась у межах філософії та розглядалася як моральна, або практична філософія. Структура етики містить такі блоки: теорія моралі; нормативна етика; історія моралі й етичних вчень; емпірична (описова) етика; прикладна етика (екологічна етика, біоетика, ситуативна етика, професійна етика, етикет); етика ділового спілкування. Її предметом виступає вияв моралі у свідомості, поведінці, взаєминах, діяльності особистості. Мораль розглядається як практично-оцінне мірило добра і зла.

2. Вивчення окресленої проблеми науковцями переконує, що професійна етика майбутніх фахівців як предмет дослідження завжди залишалась об'єктом зацікавлення філософів, соціологів, психологів, педагогів (С. Архангельський, Г. Васянович, Н. Вознюк, Е. Гришин, І. Зайченко, І. Зязюн, О. Пономаренко, Н. Султановата ін.). Установлено, що більшість праць пов'язані з вирішенням поставленого питання у закладах вищої освіти при підготовці спеціалістів різних професій. Однак фундаментальних праць, що стосуються формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, не виявлено.

Останнім часом у дослідженнях професійної етики майбутніх фахівців значна увага приділяється проблемам формування та виховання їх етичної культури, моральної саморегуляції, моральних і професійно-етичних якостей, самого ідеалу особистості у процесі підготовки.

Результати вивчення стану формування професійної етики майбутніх соціальних працівників переконують у недостатньому рівні теоретичної розробки і практичного втілення вирішення цієї проблеми.

В основному ускладнення відчуваються у відсутності теоретичних і практичних напрацювань щодо формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи.

3. Етимологічний, семантичний, структурний та концептуальний аналіз наукових праць дає можливість дефініцію «професійна етика майбутніх соціальних працівників» трактувати як інтегративну систему професійно-етичних знань, умінь, професійно важливих особистісно-моральних якостей, моральних норм і принципів, прогресивного професійного досвіду, потрібних для здійснення соціальної роботи майбутніх спеціалістів.

Доведено, що до компонентів професійної етики майбутнього фахівця відносять мораль соціального працівника, що проявляється в моральній культурі, закладеній у моральній свідомості. Для останньої, у свою чергу, характерний високий рівень моральних знань, переконань, потреб, необхідних для проектування системи професійно-етичної підготовки майбутніх фахівців, а також моральної свідомості, що означена гуманістичною і професійною спрямованістю моральних взаємин і моральної діяльності, наявністю комплексу професійно важливих якостей, цінностей і принципів, моральної регуляції, потрібних для результативної професійної діяльності, рівнем особистісної моральної культури, яка слугує своєю відправною точкою професійного етичного зростання. Водночас етика соціального працівника взаємопов'язана з деонтологією соціальної роботи – системою моральних норм, напрацьованих практичним шляхом у межах професійного співтовариства.

Фахова етика соціального працівника вивчає особливості моралі, специфіку реалізації її загальних принципів; розкриває функції, специфіку, зміст етичних категорій у межах його професійної діяльності. Предметом етики фахівця є закономірності прояву моралі у свідомості, поведінці, взаєминах із клієнтом. Водночас фахова етика досліджує характер моральної діяльності та моральних взаємин у професійному середовищі, формує основи етикету, що означає сукупність відпрацьованих у робочому середовищі специфічних правил

спілкування, манер поведінки, які сприяють наданню допомоги людям, котрі її потребують.

Установлено, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є процесом цілеспрямованого й систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну та особистісну сфери студентів. Його метою виступає становлення такого фахівця, котрий усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні професійно важливі якості та практичні вміння у сфері професійної етики, що забезпечують вибір свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Теоретично обґрунтовано структуру формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Її основними компонентами виступають: мотиваційно-ціннісний, що зумовлює позитивну спрямованість на оволодіння професійною етикою, окреслення системи особистісно-моральних цінностей, норм соціальної роботи; когнітивно-світоглядний, що включає систему знань (загальноетичні, професійно-етичні), необхідних для проектування, моніторингу процесу та результату формування професійної етики; діяльнісно-поведінковий, що містить систему вмінь та навичок (інтелектуальні, етичні, організаторські, комунікативні, вольові, рефлексивні) і забезпечує успішність формування професійної етики; особистісно-позиційний, що окреслює професійно-етичну позицію та особистісно-моральні професійно важливі якості (інтелектуальні, морально-етичні, комунікативно-емпатійні, регультивно-вольові); рефлексивно-творчий, що сприяє визначенню шляхів самовдосконалення на основі адекватної самооцінки та корекції недоліків власної діяльності, а також веде до творчого вирішення професійних завдань. Обґрунтовано, що зміна одного компонента структури формування професійної етики зумовлює зміну інших, і означеного процесу загалом. Тобто компоненти виступають одночасно як складовими структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, так і його детермінантами.

4. Дослідження стану формування професійної етики майбутніх

соціальних працівників в університетах дає змогу стверджувати про: стихійний характер професійно-етичної підготовки; недостатній рівень володіння сучасними формами й освітніми технологіями викладачами університету; орієнтацію на традиційні методики та технології навчання, що недостатньо активізують студентів як суб'єктів освітнього процесу. Також отримані дані опитування переконують, що більшість майбутніх соціальних працівників відчують потребу в удосконаленні етичних знань і вмінь, колективних і групових форм комунікації. Їм властивий низький рівень самоосвітньої діяльності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійно-етичних якостей.

Аналіз навчально-методичної документації дозволяє стверджувати, що: формування професійної етики майбутніх соціальних працівників потребує вдосконалення в навчально-методичному аспекті; зміст, форми, методи та технології теоретичної та практичної підготовки не забезпечують належного рівня сформованості професійної етики; сповна не використовується потенціал рефлексії та самоосвіти, що в майбутньому може негативно позначитися на професійній майстерності.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

2.1. Методологічні підходи до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

На сучасному етапі розвитку Україна зіткнулася з великим переліком проблем: збільшення кількості учасників бойових дій, міграційні процеси, демографічний спад, зростання чисельності малозабезпечених осіб. І вирішення їх належить до сфери діяльності соціальних працівників.

Дослідниця В. Савицька стосовно окреслених питань наголошує, що розвиток соціальної роботи відбувається у двох напрямках, а саме: шляхом оновлення інструментарію діяльності фахівців соціальної сфери та здійснення підготовки майбутніх компетентних соціальних працівників, котрі зможуть продуктивно й результативно виконувати свою професійну справу [601, с. 7].

Соціальне замовлення на фахівців, здатних ефективно функціонувати в професійній діяльності, визначене Законом України «Про вищу освіту», Національною рамкою кваліфікацій, Державним освітнім стандартом вищої освіти та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Означене спонукає університети невідкладно підвищувати якість фахової підготовки. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти важливою особливістю цього процесу є реалізація професійно-етичних підходів з метою гуманізації як формування майбутніх соціальних працівників, так і їх практичної фахової роботи. Тому проблема компетентності спеціалістів соціальної сфери стимулювала розробку Етичного кодексу, механізмів відбору спеціалістів, технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки студентів до соціальної діяльності, Державного галузевого стандарту зі спеціальності «Соціальна робота», в якому представлені професіограма

й освітньо-кваліфікаційна характеристика соціального працівника [772, с. 42].

У такому контексті важлива роль відводиться професійно-етичній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Формуючи методологію нашого дослідження, за основу було взято теоретичне осмислення філософської категорії «методологія» (від грец. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання) як системи наукових принципів, на яких ґрунтується вивчення і вибір сукупності пізнавальних способів, методів і прийомів [707, с. 5]. При цьому ми опиралися на методологічні принципи, що сприяють системній спрямованості наукового дослідження, а саме: принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, відповідно до якого формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах не може бути сталим, воно має динамічно змінюватися й удосконалюватися, зважаючи на переміни, що відбуваються у суспільстві, відповідати тим моральним викликам, перед якими стають фахівці, здійснюючи соціальну роботу; принцип цілісності, згідно з яким професійна етика бачиться певною структурою, поділеною на окремі елементи, що органічно інтегровані в єдину науку та практичну діяльність; принцип детермінізму – об'єктивної причинної зумовленості моральних явищ в етиці соціальної роботи; генетичний принцип, що означає вивчення морально-етичної діяльності у соціальній роботі в її розвитку [707, с. 5].

Отже, враховуючи вимоги до сучасного фахівця соціальної роботи, здобутки сучасної теорії та методики професійної освіти, ми визначили концептуальні підходи до формування професійної етики майбутнього соціального працівника в університеті, які забезпечують оптимізацію зазначеного процесу, а саме: **системний, гуманістичний, деонтологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, андрагогічний** (табл. 2.1.1). Усі вони методологічно цінні в контексті нашого дослідження, однак особливо важливим є гуманістичний, деонтологічний та аксіологічний підходи, оскільки дають змогу глибше проникнути в суть структури професійної етики.

Таблиця 2.1.1

Методологічні підходи до формування професійної етики
(укладено автором)

Основні підходи	Суттєві ознаки	Автори
1	2	3
Системний	Розкриває зв'язок сукупності окремих елементів педагогічної системи розвитку й утворює певну системну єдність, показує особливості її функціонування	В. Беспалько [54], В. Гузеєв [156], М. Гузик [157], В. Лутай [410], І. Малафіїк [417], Ю. Сурмін [648], Е. Юдін [730]
Гуманістичний	Указує на самоцінність, унікальність особистості студента, його ресурсні можливості, морально-духовний потенціал	Г. Гівішвілі [137], І. Зязюн [260], К. Роджерс [560]
Деонтологічний	Розкриває специфіку реалізації системи етичних принципів, норм, вимог професії	В. Назар [457], Л. Хоружа [699]
Культурологічний	Орієнтує майбутніх соціальних працівників на процес прилучення до культури, системи загальнолюдських та професійних цінностей, технологій	І. Зязюн [256;503], Т. Ісаєва [275], А.Шилова [720]
Аксіологічний	Націлює на процес формування системи цінностей і стійких підходів особистості до себе, навколишньої дійсності у формі фіксованих установок	Л. Архангельський [27], І. Зязюн [263], С. Коваль [327], Ф. Огнев'юк [482], Н. Ткачова [665], В. Ядов [737]
Акмеологічний	Орієнтує на розвиток потенціалу майбутніх соціальних працівників, забезпечує продуктивне розв'язання професійно-етичних завдань	Б. Ананьєв [8], А. Деркач [182; 183], І. Зязюн [260], Н. Кузьміна [370], С. Пальчевський [494], А. Реан [579], Л. Рибалко [581]

1	2	3
Особистісно-діяльнісний	Підкреслює необхідність активної позиції особистості в пізнавальній діяльності, співвідношення мотивів і професійної діяльності	І. Кант [292], О. Леонтьєв [392], А. Маслоу [427], Г. Олпорт [484], В. Рибалка [581], С. Рубінштейн [589], Й. Фіхте [437], К. Юнг [731]
Суб'єкт-суб'єктний	Орієнтує на налагодження педагогічної взаємодії студентів та викладачів в освітньому процесі університету	Г. Балл [41], Є. Дворянкіна [178], О. Легун [390], С. Рубінштейн [589]
Компетентнісний	Підкреслює здатність майбутніх соціальних працівників до розв'язання певних професійно-етичних проблем завдяки розвиненим професійно-етичним знанням, умінням, особистісно-моральним якостям	Л. Волошко [116], Д. Іванов [264], П. Каравелло [750], Н. Ничкало [470], О. Овчарук [479], О. Пометун [536], Дж. Равен [570], В. Радкевич [573]
Андрагогічний	Розкриває особливості процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників із позиції освіти дорослих, яка враховує власну мотивацію до професійно-етичного розвитку, усвідомлення своїх освітніх цілей, що зумовлюють саморозвиток особистості та траєкторію професійного становлення майбутніх фахівців	Н. Ничкало [560], М. Ноулз [760], Л. Сігаєва [618], В. Радкевич [560]

Водночас до загальнонаукових методологічних підходів, що сприяють формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, потрібно віднести, перш за все, *системний підхід*, застосування якого потребує кожний об'єкт наукового дослідження. За твердженням учених, його суть полягає в

комплексному вивченні великих і складних об'єктів (систем), їх дослідженні як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин [707].

В основу системного підходу покладено закон взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ у світі й суспільстві, що передбачає аналіз досліджуваних об'єктів та явищ не лише як самостійних систем, але й як підсистем більшої системи (надсистеми), тобто виявлення зв'язків різних типів не тільки всередині досліджуваного об'єкта, але і й у зовнішньому середовищі. Надсистема є системою вищого рівня ієрархії, в яку досліджувана система входить як її складова [52, с. 155].

За твердженням Ю. Сурміна, системний підхід базується на теорії систем, що зумовлює походження, функціонування і розвиток систем різної природи [648, с. 142]. У науковій літературі стосовно цього використовуються терміни «системний підхід», «принцип системності», «системний аналіз», які мають неоднозначне тлумачення. Системний підхід і принцип системності розглядаються як процес пізнання, часто зустрічаються як синоніми. Системний аналіз «являє собою розгортання принципу системності в методологічний комплекс...здійснюється не тільки щодо функціонування і розвитку тих або інших систем, але й щодо сукупності фактів, подій, ідей тощо» [684, с. 143]. Філософи вважають, що системний підхід – це «сукупність елементів, що перебувають у зв'язках один з одним, утворюючи певну єдність» [684, с. 143].

Таким чином, у загальнонауковому значенні такий підхід окреслюється як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Він сприяє адекватній постановці проблем у конкретному вченні та виробленню ефективної стратегії їх вивчення. Системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що забезпечують виявлення різних типів зв'язків складного об'єкта та зведення їх у єдину систему [687, с. 587].

Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що системний підхід дає можливість розглядати процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах як складну

динамічну систему, визначити особливості її компонентів, категорій, пізнати характер і механізми зв'язків між ними і на цій основі вибудувати модель науково-методичного забезпечення, що сприятиме оптимальному досягненню мети [248, с.16].

Водночас методологічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах утворює те освітнє середовище, завдяки якому здійснюється вплив на особистість студента з метою управління його формуванням як фахівця та самоосвітньою діяльністю. Цей процес є цілеспрямованим, а тому всі елементи системи перебувають під його впливом. У створенні освітнього середовища, в якому відбувається формування професійної етики майбутніх фахівців, необхідно, щоб система була як навчально-освітньою, так і активною.

Системний підхід використовується у дослідженнях різноманітних проблем у всіх сферах науки і практики. Питання системного підходу вивчали Ф. Корольов [351] та Є. Юдін [730]. Аналіз напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених показав, що дане явище розглядали у своїх працях також О. Автушенко [208], І. Бажин [34], В. Беспалько [54], Н. Булгакова [85], Л. Віннікова [107], В. Гершунський [136], В. Гузеєва [156], М. Гузик [157], А. Єрмола [211], В. Кульчицький [376], В. Кушнір [381], А. Лігоцький [398], В. Лутай [410], Л. Михайленко [439], І. Малафіїк [417], О. Малюта [421], Н. Ничкало [471], В. Олійник [483], В. Пічкарь [521], М. Пічі [118], В. Сагарда [606], К. Слесик [629], Л. Сушенцева [651] та інші.

Так, до провідних ознак системи І. Малофіїк відносить: елементи, компоненти, частини; компоненти, які розглядаються у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; внутрішню структуру зв'язків між цими компонентами, їх підсистемами; системотвірні зв'язки, які об'єднують компоненти в цілісну систему, що взаємопов'язана з іншими системами [417].

Отже, система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників не є простою сукупністю компонентів чи категорій, які перебувають у певних взаємозв'язках, а виступає їх

цілісним комплексом. Підтримує таке твердження і науковець В. Беспалько, зазначаючи, що компоненти, частини є її приналежністю і творять систему. «Система, цілісність є, перш за все, продуктом своїх компонентів» [54, с. 32].

Особливості системи безпосередньо проявляються у професійній етиці й дають змогу зрозуміти структурно-функціональний зміст процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів. На основі властивостей системи виокремлюються найважливіші властивості педагогічних систем, які мають значення для нашого дослідження: цілісність і водночас взаємозумовленість елементів системи формування; корекція елементів системи при зміні зовнішніх і внутрішніх вимог; стабільність зворотного зв'язку розвитку.

Узявши за основу розробку науковця М. Михнюк, ми змоделювали систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, яка включає такі основні принципи:

- *системності* – вимоги до професійної освіти, формування морально-етичних переконань фахівців в університетах, які проявляються відповідним рівнем професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників;

- *бінарності* – ефективне функціонування цієї системи: «формування – сформованість», «удосконалення – самовдосконалення»;

- *оптимальності* – підтримка позитивної мотивації, зацікавленості майбутніх соціальних працівників у формуванні професійно-етичних основ, підвищенні рівня сформованості особистісних і професійно-моральних якостей;

- *інформативності* – новизна, достовірність та оперативність наукової, фахової та методичної інформації [440, с. 107].

Таким чином, системний підхід сприяє правильному моделюванню та прогнозуванню перебігу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Він дає можливість розглянути означений процес як єдність його структурних і функціональних компонентів (мета системи – цілі формування

професійної етики; управлінська підсистема, зокрема педагога; підсистема, яка управляється, зокрема студент; взаємодія і взаємини цих підсистем; зміст діяльності системи – зміст формування професійно-етичних основ; засоби, що забезпечують роботу системи, засоби, організаційні форми, технології навчання та розвитку; методи роботи системи – методи формування професійної етики; продукти роботи системи – професійно-етичні компетенції майбутніх соціальних працівників).

Ще одним сучасним системоутворювальним чинником гуманістичної парадигми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників загалом та професійно-етичної зокрема вважаємо *гуманістичний підхід*. Насамперед, ідеться про науковий підхід, що сприяє формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи.

Важливим кроком у даному напрямі бачиться прийняття Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття на Всесвітній конференції з вищої освіти, що проходила 5 – 9 жовтня 1998 року у Штаб-квартирі ЮНЕСКО [127; 128; 129]. У документі чітко окреслено нову парадигму освіти, а саме підхід до людини як вищої цінності, головної умови розвитку суспільства на сучасному етапі. У контексті означеного більшість дослідників у галузі освіти в усьому світі приділяють значну увагу питанням гуманізації вищої освіти, формуванню й розвитку морально-етичних якостей фахівців [35; 141; 308; 335; 374; 395; 433; 497; 601; 647].

Також хочемо підкреслити, що в сучасній філософії та культурології немає однозначного погляду до визначення поняття «гуманізм». Даний термін (з латинського «*humanus*» – «людський», «людський») з часом наповнюється новим змістом, відображаючи суспільні потреби, ідеали, рівень розвитку науки, освіти та культури, а також погляд дослідника на певну проблему [217].

Ми погоджуємося з думкою Г. Гівішвілі, що гуманізм означає визнання певною особою самоцінності інших людей, любов до них і служіння їм. Отже, на цій ключовій ідеї має базуватися як освіта у вищих навчальних закладах, так і професійна діяльність соціальних

працівників. Адже не випадково під терміном «гуманізм» спочатку малося на увазі «людинолюбство» [137, с. 32–33]. Ідея гуманізму впродовж розвитку суспільства слугувала соціокультурним підґрунтям існування людства як складова загальнолюдської моралі – настанов і вимог, спрямованих на підтримання необхідної єдності, цілісності, щоб забезпечити самозбереження, виживання, самовідтворення. Тобто гуманізм розглядається як особливе ставлення до людини. Разом з тим гуманістична спрямованість освіти передбачає ставлення до студента як до найвищої цінності, визнання його права на вільний усебічний розвиток, максимальний прояв своїх можливостей та здібностей.

На думку А. Кудишиної, «Сучасна освіта не встигає за темпами стрімкого технічного розвитку суспільства. Для її ефективного функціонування необхідне становлення нової парадигми освіти, де пріоритетним є виховання нового типу світогляду, тобто відповідної системи цінностей людини ХХІ століття, які забезпечили б нову стратегію усієї діяльності людства, краще задовольняли б інтереси кожної особистості із загальними, особливо загальнолюдськими, антропокосмічними та національними» [369, с. 8–10].

На переконання вчених, для сучасного розуміння гуманістичного підходу необхідним є аналіз неогуманістичних ідей, які висувалися на зламі ХІХ–ХХ століть, громадський рух за «нове виховання»: педоцентризм (К. Вентцель, М. Монтессорі), соціально-педагогічні новації (С. Френе, С. Шацький), антропософська освіта (Р. Штайнер).

Науковцем Б. Без'язичним із загальної системи ідей неогуманізму виокремлено ключові положення формування професійної етики фахівця, а саме:

- цілісний розвиток задатків і здібностей студента;
- особистісну орієнтацію, тобто врахування унікальності особистості, її ресурсних можливостей, морально-духовного потенціалу;
- гуманістичний стиль взаємодії викладачів зі студентами;
- засвоєння етичної основи загальнолюдських цінностей і національної культури, опору на принципи й норми професійної етики [53, с.150–151].

Численні психолого-педагогічні дослідження праць вітчизняних і зарубіжних авторів (Г. Балл [37], С. Жуков [217], І. Зязюн [258], К. Роджерс [586], М. Гайдеггер [691] та інші) дають можливість обґрунтувати поняття «професійна етика майбутніх соціальних працівників» на гуманістичних засадах.

Ураховуючи розробки вчених, можна сформулювати наступні закономірності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах на гуманістичній основі.

1. Особистість кожного студента самоцінна. Він має внутрішній, тільки йому притаманний світ з різнобічними потребами, здібностями, що за умови правильних педагогічних впливів здатні розвинути повною мірою. Це дає підстави для висновку, що справжнє професійно-етичне формування студента відбувається через розвиток його індивідуальної основи, позитивну самореалізацію.

2. У процесі навчання і в позанавчальній діяльності студент здатний діяти без зовнішнього тиску, примусу, вільно й відповідально. Проте свобода людини як вибіркова, творча активність свідомості вимагає прийняття відповідальності за власні рішення.

3. Людина відкрита для взаємодії з іншими людьми, зовнішнім світом на паритетних засадах, що дає їй змогу вийти за межі власного егоцентризму й самоізоляції [52, с. 150].

Отже, процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах із позицій гуманістичного підходу можна окреслити у двох аспектах, як:

– наявність у викладачів і розвиток у студентів гуманістичного розуміння, ставлення до себе, інших і світу, заснованого на діалоговій концепції культури в процесі засвоєння фахових дисциплін за умови поглиблення етичної спрямованості їх змісту;

– створення на засадах демократичного управління сприятливого етико-гуманітарного середовища в університетах, яке розглядається як сукупність освітніх, інформаційних, духовно-моральних, кадрових і матеріальних умов життя навчального закладу.

Із гуманістичним тісно пов'язаний ще один загальнонауковий методологічний підхід, що обґрунтовує суть професійної етики

майбутніх соціальних працівників, – *деонтологічний*. Він передбачає дослідження нормативності відповідно до узагальненої системи принципів, норм, вимог соціальної роботи.

Ми погоджуємося із твердженням науковця Б. Без'язичного, що деонтологічні норми, цінності, принципи несуть у собі досвід раціональної орієнтації соціального працівника у професійному просторі, сприяють адаптації до умов соціального середовища, в якому здійснюється його професійна діяльність [52, с. 157]. Деонтологічні норми, цінності, принципи, регулюючи зовнішнє виявлення поведінки фахівців соціальної роботи, існують не в зовнішньому соціальному середовищі, а, насамперед, у свідомості фахівця. Асоціюючись зі змістом його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального «Я» та існують у ньому, пов'язуючи між собою внутрішній і зовнішній світ спільними ідеями [93; 94; 699].

Теоретичним підґрунтям деонтології соціальної роботи як науки про професійну поведінку соціального працівника є її етика, яка виступає базовою складовою формування професіоналізму і компетентності сучасного фахівця. Саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійної діяльності, регулюються моральні взаємини людей у суспільно-професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу продукування матеріальних і духовних цінностей.

Тому, на думку вчених, звернення до деонтологічного підходу у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах зумовлюється тим, що він дає можливість розглянути цей процес як систему вимог професійного й особистого порядку; висвітлити етичну сторону поведінки соціального працівника з позицій належного; розглянути поведінку студента і викладача в різних видах діяльності через поняття обов'язку, належного ставлення майбутнього фахівця до учасників соціальної роботи (клієнтів, що потрапили у кризову життєву ситуацію, їхніх сімей, колег та ін.). Як слушно зазначає Л. Хоружа, якщо етика подає суть обов'язку, то деонтологія розкриває специфіку його реалізації в конкретних видах взаємин

суб'єктів діяльності [701]. Саме в деонтології найбільш яскраво знаходить відображення зв'язок моральних і професійних компонентів у поведінці та діях майбутнього фахівця, на чому наголошує П. Назар [457, с. 47–49].

До методологічних засад дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відносимо і *культурологічний підхід*. Ним послуговувалися чимало представників різних наук (філософії, соціології, педагогіки, психології, культурології та інших), а саме: І. Бушман [87], І. Зязюн [259], Т. Іванова [265], Т. Ісаєва [275], В. Кремень [362], О. Пісоцька [520], В. Радкевич [574], А. Шипова [720], Н. Якса [740] та інші.

Культурологічний підхід передбачає аналіз професійної етики в загальнокультурному контексті, формування особистості майбутнього соціального працівника шляхом засвоєння як уже існуючих у суспільстві культурних надбань, так і створення нових. І це розглядається в тому контексті, що культура сприяє формуванню особистості, її становленню як творчої індивідуальності. Тому суспільну культуру можна визначати як чинник, зміст освітнього процесу в університетах. Звідси, культурологічний підхід стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи повинен реалізовуватися завдяки спрямованості на формування у них здатності до цілісного бачення і сприйняття наявної загальнолюдської, національної та професійної культури [12, с. 166–167].

У процесі оволодіння загальною і професійною культурою майбутніми соціальними працівниками реалізація культурологічного підходу ґрунтується на принципі культуровідповідності. Базуючись на ньому, культурологічні ідеї сучасності через цілі, зміст, методи і результати формування визначають культурологічні основи процесу вдосконалення, самовдосконалення та саморозвитку.

Концептуальною основою культурологічного підходу, як і освітнього процесу загалом, вважаємо унікальність і неповторність кожного суб'єкта навчання. Тому настільки важливо, щоб підготовка майбутніх соціальних працівників як суб'єктів взаємодії з усебічним відображенням у ній явищ загальнолюдської і професійної культури

сприяла формуванню особистісно важливих якостей студентів. Підтвердження означеного знаходимо і в працях І. Зязюна. На його думку, основною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро котрої становлять свобода, гуманність, духовність [503, с. 94].

З позиції І. Ісаєва, культурологічний підхід являє собою активне засвоєння культурологічних теорій, професійних цінностей, технологій [271, с. 6]. І. Зарецька вважає культуру взірцем для представників конкретних професійних груп, ототожнюючи її з інтелігентністю, способом життя особистості [224, с. 54]. На думку А. Шипової, культурологічний підхід у своїй основі має гуманістичну ідею, що перетворює людину в суб'єкт культури, головну дійову особу [720, с. 67].

Отже, культурологічний підхід у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах бачиться системною організацією процесу формування, розвитку, вдосконалення, самовдосконалення особистості, сприяє розширенню культурного поля з позиції професійної діяльності, творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Досягнення вершин у професійній діяльності потребує сформованої системи цінностей у студентів. Людину як найвищу соціальну цінність розглядає гуманістичний загальнонауковий підхід в освіті і деонтологічний – у соціальній роботі. Означене підводить нас до аналізу *аксіологічного підходу* в професійній підготовці студентів спеціальності «Соціальна робота» в цілому та, зокрема, формування у них основ професійної етики. Адже аксіологічний (ціннісний) підхід ґрунтується на розумінні цінності; він дає можливість з'ясувати, які якості та властивості можуть задовольнити потреби окремої особистості, і яка система цінностей існує у професії соціального працівника. Як зазначають учені, аксіологічному осмисленню підлягають матеріальні й духовні цінності. Будь-який соціальний інститут, виходячи з вартісності більш загального рівня, формує власні, специфічні для особистості цінності, а саме: культурні, педагогічні, професійні. Останні відображають смисл самої професії [707, с.17].

Попри те, що цінності є предметом міждисциплінарного дослідження, їхні основи найчіткіше окреслені у філософії. Так, аксіологія в перекладі з давньогрецької: *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння, визначається як філософське дослідження природи цінностей [687, с. 11].

Ціннісний підхід в освіті вивчали Б. Ананьєв [9], Л. Архангельський [26], І. Бех [59], І. Зязюн [263], С. Клепко [320], Ф. Огнев'юк [482], В. Сластьонін [624], А. Титаренко [663], Н. Ткачова [665], Г. Щедровицький [726], В. Ядов [737] та інші. Вони розглядали аксіологічний підхід до підготовки майбутніх фахівців як такий, що забезпечує фундамент їхньої моральності.

В Енциклопедії освіти зазначено, що духовні цінності – це сфера суспільної свідомості. Серед них можна виокремити моральні, естетичні та пізнавальні цінності. Критерієм, що позначає вищу цінність в етиці, є добро, котре відображає абсолютне, ідеально досконале начало. Вищими моральними цінностями бачаться правда, справедливість, любов. Усвідомлення цих понять людиною істотно впливає на її поведінку та свідомість [206, с. 983]. Тому лінія поведінки індивіда дає можливість стверджувати, що морально-ціннісна орієнтація свідомості точніше передає моральний сенс ціннісних координат у виборі вчинків і дій особистості.

Водночас у контексті аксіологічного підходу людські діяння можуть бути осмислені лише у співвіднесенні з цінностями (благами), якими визначаються норми й цілі поведінки осіб. Цінності розглядаються, з одного боку, як предмети, явища та їх властивості, що притаманні членам певного суспільства, а окремій особистості – як засоби задоволення її потреб, але і як ідеї, спонукання у вигляді норми й ідеалу.

Аксіологія як філософська дисципліна займається дослідженням цінностей людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість життю, діяльності та конкретним діянням і вчинкам [206, с. 26]. Педагогічна ж аксіологія виступає як галузь педагогічного знання, що вивчає педагогічні цінності, ціннісні підходи в навчанні та вихованні з позицій визнання самоцінності людини та цінності освіти. У свою

чергу, формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості являється предметом її дослідження [624, с. 99].

Науковець С. Клепко виділяє певні групи цінностей, що слугують орієнтирами сучасної освіти:

- внутрішні – педагогічні цінності, що ґрунтуються на навичках і компетенціях;

- зовнішні – визначаються економічними критеріями освіти, їх здатністю забезпечити функціонування соціально-професійної структури суспільства;

- інструментальні – встановлюються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу;

- фабриковані – це вільна і відповідальна особистість [320, с. 111].

Аксіологічний підхід особливо ефективний у вивченні динаміки дисципліни «Етика соціальної роботи» та її співвідношенні з діяльністю фахівця соціальної роботи, в обґрунтуванні провідної ролі знання в поведінці майбутнього фахівця. Варто мати на увазі, що для аналізу формування знання необхідно вивчити практичну і теоретичну діяльність соціального працівника у співвідношенні з її соціальним аспектом [707, с. 17]. Практична діяльність безпосередньо стикається з проблемами життєдіяльності людини. Від діяльності фахівця залежить життєвий шлях різних категорій клієнтів, котрі попали у кризову ситуацію. Тому настільки важливо, які саме цінності впливають на свідомість та поведінку особистості соціального працівника, як глибоко вони усвідомлюються, тобто стають моральними орієнтаціями. У свою чергу, такі цінності розглядаються як система стійкого підходу особистості до навколишнього світу і самої себе у вигляді фіксованих установок на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації вказують на змістову сторону спрямованості особистості, характер її ставлення до дійсності та розкривають цілі, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання. Ціннісна орієнтація – це і є вибір такого типу поведінки, в основі якого закладені певні, різною мірою усвідомлені (чи неусвідомлені) вартісності [668, с. 384].

Отже, ключовими в діяльності майбутнього соціального працівника можна визначити такі гуманістичні цінності: людська гідність, толерантність, соціальна справедливість, гуманізм, соціальна активність, що зафіксовані в кодексі етики і прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Крім того, соціальна дія фахівця за своєю суттю також є цінністю, адже полягає у підтримці, реабілітації і розвитку клієнта [327, с. 78]. Причому засвоєння ціннісних орієнтацій у процесі формування професійної етики майбутнього соціального працівника безпосередньо пов'язане з мотивацією його особистості до фахової діяльності.

Звідси і випливає важливість аксіологічного підходу, зумовленого тим, що він забезпечує формування і трансляцію ціннісної матриці професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, сприяє розв'язанню у процесі формування їхньої етичної компетентності проблеми співвідношення між декларованими морально-етичними цінностями професійної діяльності й тими, що стають реальною спонукальною силою професійного становлення майбутнього працівника. Окреслений підхід сприяє побудові процесу формування фахової етики на основі гуманістичних цінностей взаємодії між суб'єктами навчання на принципах співробітництва, свідомого прагнення діяти на моральних засадах, дотримуючись моральних норм, загальнолюдських принципів. Тому важливим завданням постає озброїти студентів знаннями, морально-цінними орієнтаціями професійно-етичної діяльності в умовах динамічних соціальних змін, сформувати в них особистісну систему моральних цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть індивідуальним потребам, професійним і життєвим цілям, соціальному призначенню фахівця соціальної роботи, а також створити оптимальні умови для морально-етичного саморозвитку й самоактуалізації у процесі професійного становлення [52, с. 155; 461, с. 126–146].

Безперечним фактом є те, що компетентність та професіоналізм слугують базовими основами в діяльності соціальних працівників, включаючи: необхідний рівень загальноосвітніх знань, вимоги до схильностей та інтересів, медичні, психофізіологічні та вимоги до

інтелекту, емоційно-вольової сфери, морально-ділових якостей. Тому в безпосередньому взаємозв'язку з компетентнісним підходом у дослідженні засад формування професійної етики соціальних працівників в університетах знаходиться *акмеологічний підхід*. Саме ключові професійні компетентності є наріжним каменем фаховості, а проблеми професійного зростання особистості, її успішності залишаються центральними для акмеології.

Разом із розвитком компетентнісної освіти в останні роки активного розвитку набув науковий підхід щодо розвитку й удосконалення особистості. Результатом її професіоналізації та цілого суспільства бачиться акмеологія. Акмеологія (із грецького «акме» – пік, вершина, найвища ступінь будь-чого) – нова наукова галузь, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різноманітних життєвих сферах самореалізації [356, с. 15]. Аналізуючи напрацювання науковців стосовно цього, можна сказати, що досягнення особистістю розкриття творчого потенціалу, вершин самореалізації є предметом акмеології [9; 183; 258; 415; 721]. Ключовим її завданням вважаємо побудову, розроблення й удосконалення системи професійної майстерності як підґрунтя продуктивності та професіоналізму [260, с. 165].

Принагідно згадаємо, що термін «акмеологія» уперше запропонував у 1928 р. Н. Рибников для позначення особливого розділу психології – психології зрілості чи дорослості [151, с.15]. Б. Ананьєв у книзі «Людина як предмет пізнання» (1968) визначив місце акмеології в системі наук про людину і поставив її в такий ряд, як: «педагогіка – акмеологія – геронтологія» [9, с.68].

До прихильників даної концепції зародження та розвитку акмеологічного підходу в науці у контексті професійної діяльності можна віднести науковців: Б. Ананьєва [9], О. Бодальова [69], М. Григор'єву [151], О. Деркача [182; 183], О. Дубасенюк [122], І. Зязюна [258], В. Ільїна [266], Н. Кузьміну [370], В. Литнєву [411], С. Максименка [415], А. Реан [579], Л. Рибалку [584], Л. Шияна [721] та інших.

Зокрема, А. Деркач підходить до акмеології як науки, що вивчає закономірності самореалізації зрілої особистості у процесі творчої діяльності при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому: особистісного професіоналізму, закономірностей самоствердження, самокорекції та саморефлексії в нових соціальних умовах [182, с. 18–19].

Науковець С. Пальчевський стверджує, що акмеологія – це наука майбутнього, а на сучасному етапі розвитку вона є фундаментальною та має інтегрований характер і гуманістичну спрямованість [494, с. 7–13].

Суть акмеологічного підходу, визначає Н. Кузьміна, полягає у вивченні різнорівневих характеристик людини в єдності з усіма взаємозв'язками з метою допомогти їй у досягненні «акме» задля вдосконалення, корекції та реорганізації творчої діяльності як професіонала [370].

Акмеологія взаємозв'язана із соціальною психологією та психологією праці, адже виокремлює і розглядає галузі діяльності, які стосуються професій «людина-людина», «людина-соціум». Відтак ідеться про соціальну психологію [151]. До таких професій відносять і соціальну роботу, для якої проблема професіоналізму є нагальною вимогою.

Однак наразі занепокоєння викликає той факт, що сфера соціальної роботи досі не має єдиної системи підготовки професіоналів. Тільки в 90-х роках удалося започаткувати цей напрям в українських вишах. Для сучасного суспільства, в якому значно зростають такі девіантні соціальні явища, як низька соціальна захищеність, майнове розшарування, безробіття, сирітство, бездоглядність, внутрішнє переселення, збільшення чисельності осіб з обмеженими можливостями як наслідки АТО, злочинність, алкоголізація та наркотизація, порушення громадянських прав та свобод, корупція, потрібна сильна соціально орієнтована державна політика. На жаль, потрібно відмітити, що на сучасному етапі розвитку суспільства рівень соціальної роботи, незважаючи на всі зусилля щодо її покращання, можна визнати незадовільним. Означене, на нашу думку, зумовлене двома причинами:

економічними труднощами і відсутністю професіоналів у цій аж надто делікатній і відповідальній сфері діяльності – соціальній роботі.

Тому, як зазначає М. Григор'єва, центральною у соціальній акмеології бачиться проблема професіоналізму соціальних працівників, визначення чинників, які підвищують ефективність їхньої діяльності, стимулюють особистісно-професійний розвиток [151]. Позитивним у даному напрямі вважаємо те, що сьогодні розроблено моделі професіоналізму та професійної компетентності для різних категорій соціальних працівників. Також виокремлено систему ключових психологічних, професійно важливих якостей і методів їхнього розвитку; види професійної «деформації»; розроблено методи компенсації і їх подолання у соціальній роботі. Адже особливістю діяльності соціальних працівників є складні психологічні стани категорій клієнтів, з якими вони працюють. Маємо на увазі незайняте населення, безробітних, пенсіонерів, осіб з обмеженими можливостями, соціально дезадаптованих, котрі перебувають у кризових ситуаціях, складних психічних станах, із вираженими негативними психологічними акцентуаціями. Це зумовлює значне психологічне та енергетичне вигорання соціальних працівників та потребує від них компетентності й високого рівня майстерності.

Означене зумовлює головне завдання акмеологічного підходу щодо формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, тобто приведення комплексних розробок технологій, стратегій і тактики теоретичної та практичної підготовки цих спеціалістів до високого рівня професіоналізму, певною мірою ґрунтуючись на їх самоактуалізацію, самоосвіту та саморозвиток.

Отже, проаналізувавши провідні ідеї науковців [9; 69; 151; 182; 183; 201; 266; 370; 411; 415; 579; 584; 721], можемо стверджувати, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є важливою умовою їх становлення. Справжньому фахівцю мають бути притаманні високі критерії якості професійної діяльності, взаємин з клієнтом, чітка система моральної регуляції. Морально-етичні норми, у свою чергу, виступають своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм.

Структурна системи моральної регуляції діяльності і поведінки у фахівців відрізняється складністю та включає такі базисні взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (позитивне становлення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси); когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми); регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень); позиційний (позитивне ставлення до осіб, з якими відбувається професійна взаємодія, обов'язковість і відповідальність перед ними); емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, відчуття задоволення від роботи, ініціативність); оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і взаємин) [52].

Гармонійна єдність даних компонентів і складає нормативну систему моральної регуляції поведінки та взаємин соціального працівника-професіонала. Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і взаємин є основою професійно-моральної культури, що бачиться ознакою справжнього спеціаліста. У контексті акмеологічного підходу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах являє собою послідовну систему алгоритмів саморозвитку: актуалізація потреби в особистісному і професійному самопізнанні, самоідентифікації; освоєння основних засобів психологічної самодіагностики; формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, відповідних еталонів і норм; розвиток підсистеми професіоналізму діяльності й особистості, їхня постійна рефлексія; розвиток потреби у професійному самовдосконаленні. Причому саморозвиток, гармонія між особистісно-професійним зростанням і соціальним статусом майбутнього соціального працівника підтримується процесами самовияву, самопрезентації, самоствердження і вважається однією з акме-вершин.

Загальнонауковий акмеологічний підхід інтегрується з *особистісно-діяльнісним* підходом, який безпосередньо впливає на

формування професійної етики студентів в університетах. Він указує на компонентний склад діяльності, а саме: суб'єкт, об'єкт, процес, умову, потребу, результат, що вможливорює комплексне дослідження будь-якого напрямку роботи.

Тому, за переконанням науковців, особистісно-діяльнісний підхід розглядаємо як методологічний принцип, в основу якого покладено предметну діяльність людини [707]. Дослідник Б. Без'язичний зазначає, що такий підхід утворюється із взаємопоєднаних і взаємоінтегрованих особистісного та діяльнісного аспектів. Він спрямовує особистість на саморозвиток, самоствердження і, як результат, на самореалізацію особистості. Особистісно-діяльнісний підхід характеризується цінним ставленням, позитивними можливостями в діяльності; включенням особистісного досвіду молодшої людини, що містить знання, уміння, цінності та настанови стосовно навчально-виховного процесу [51, с. 158–159]. Варто наголосити, що даний аспект, у широкому його значенні, означає динамічну систему взаємодії людини із зовнішнім середовищем, а у вузькому – конкретну професійну, наукову, навчальну форми активної діяльності особистості, що сприяють досягненню свідомо поставлених цілей, які, у свою чергу, постають унаслідок появи певних потреб [707, с. 11].

Водночас діяльність особистості як принцип філософського пояснення соціального способу буття знаходить відображення у працях німецьких класиків І. Канта [292], Й. Фіхте [437] та Г. Гегеля [687]. Особистісно-діяльнісний підхід зайняв помітне місце у розробках науковців: Л. Виготського [123, 125], І. Зязюна [260], П. Гальперіна [133], В. Давидова [172], Б. Ельконіна [729], О. Леонтьєва [392], А. Маслоу [426; 427], Г. Олпорта [484], В. Рибалки [581], К. Роджерса [587], С. Рубінштейна [591], Н. Талізінної [654], Е. Фромма [690], Г. Щукіна [728], К. Юнга [731] та інших.

Значний інтерес для нашого дослідження мають напрацювання мислителя Й. Фіхте щодо діяльності як ключової характеристики абсолютного духу. На його думку, першочерговою є духовна діяльність, яка передбачає рефлексію, що сприяє самоусвідомленню, а предметний світ культури створюється саме завдяки діяльності, котра

проявляється в моралі, праві, мистецтві, філософії, зазначав учений у своїй праці «Система учення про моральність за принципами науковчення» (1978). Людина ж як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує та коригує цю діяльність [437, с. 132–134].

На ролі мотивів у здійсненні діяльності акцентувались як теоретики, так і практики [125; 392; 589]. Ґрунтуючись на основних принципах, ними встановлено, що діяльність без мотивів не здійснюється. Саме через діяльність особистість взаємодіє з оточуючим середовищем і впливає на об'єкт, щоб задовольнити свої потреби. Більше того, діяльність є однією із взаємопов'язаних сфер процесу соціалізації спільно зі спілкуванням і самосвідомістю, завдяки чому вона й самореалізовується та самостверджується у суспільстві [589].

Наразі існують різні бачення ученими-дослідників стосовно проблеми. Так, у провідних ідеях науковця О. Леонтєва діяльність виступає як активність людини, яка проявляється у взаємодії з довкіллям, що має на меті розв'язання життєво важливих завдань, котрі визначають її існування й розвиток. Тому, як наголошує вчена, людське життя – це сукупність, точніше, система діяльностей, які змінюють одна одну [392]. До прихильників даної концепції можна віднести наукову розвідку науковця М. Михнюк про те, що діяльність служить зв'язком між особистістю й оточуючим середовищем, завдяки цьому суб'єкт взаємодіє з об'єктом [441]. Відповідно до змісту об'єкта діяльність стала основою професій.

Детально вивчав різноманітну професійну діяльність Є. Климов. Зокрема, він запропонував класифікацію професій відповідно до їхньої мети, предмета, діяльності, засобів та умови. Науковець виокремив п'ять типів професій діяльності: «людина-людина», «людина-образ», «людина-знак», «людина-техніка», «людина-природа». При цьому соціальна робота як професія належить до типу «людина-людина». Їй притаманні такі якості: емпатійність, любов до людей (гуманізм), комунікабельність, розуміння намірів і помилок інших осіб, уміння зрозуміти взаємини людей та створити комфортне соціальне середовище [323].

На необхідності застосовувати особистісно-діяльнісний підхід у формуванні етичних засад у фахівців наголошує у своїй дисертації Б. Без'язичний [52, с. 158–166]. Сформовані впродовж їхнього навчання знання й уміння перетворюються в діяльність, тобто в навички, залежно від рівня їх засвоєння. Водночас одне з ключових місць у процесі особистісно-професійного становлення студентів займають самоосвіта, потреби самореалізації, підвищення рівня педагогічної майстерності.

У контексті особистісно-діялісного підходу діяльність майбутнього соціального працівника постає як процес переходу об'єкта в його суб'єктивну форму. Отже, у діяльності майбутні фахівці досягають об'єктивних результатів. Вони здійснюють навчальну діяльність з метою сформуватися як кваліфіковані працівники. Оскільки їхня професійна діяльність розглядається як інтегративна, то вона включає професійно-етичні і виробничо-технологічні компоненти. Результатом професійно-етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах є функціональні продукти діяльності, які виокремлено нами в параграфі 1.3.

У межах окресленого принагідно зазначимо, що особистісно-діяльнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє як урахуванню особистісно-індивідуальних особливостей студентів задля підбору відповідних освітніх технологій у формуванні професійно-етичної компетентності, так і активності майбутнього фахівця у процесі оволодіння ним професійно-етичними знаннями, уміннями та навичками. Це означає, що відбувається інтеріоризація етичних норм, категорій та перетворення професійної моралі майбутнього соціального працівника (специфічно моральні мотиви) у моральність (діяльність), а саме: прагнення творити добро, чинити по справедливості, гуманно ставитися до всіх категорій клієнтів, утілювати у діяльність моральні ідеали, дотримуватися обов'язку.

Для формування професійної етики в університетах важливим є і суб'єкт-суб'єктний підхід, який зумовлює становлення студента як суб'єкта освітнього процесу. Якщо він стає суб'єктом педагогічної взаємодії, розвиваючи свій творчий характер і здатність до осмислення

особистих індивідуальних реакцій, то досягається і професійний результат [592, с. 31].

У довідковій літературі «суб'єкт-суб'єктні відносини» окреслюються як педагогічна взаємодія в освітньому процесі, що будується на основі рівноправного партнерства, взаєморозуміння, взаємоповаги та сприяє залученню особистості до культури суспільства шляхом спілкування й діяльності [206, с. 883].

Питанням суб'єкт-суб'єктного підходу займалися вчені: Г. Балл [40], О. Васюк [96], С. Виговська [96], І. Вачков [101], Г. Данилова [173], Е. Дворянкін [178], О. Касьянова [314], О. Легун [390], А. Осницький [490], Г. Пономарьова [541], С. Рубінштейн [589], В. Рябченко [599] та інші.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з окресленого питання дає можливість зазначити, що формування професійної етики майбутнього соціального працівника здійснюється на основі усвідомлення студентом себе як суб'єкта пізнавальної діяльності в університеті, а навчально-професійної – при проходженні наскрізної практики [513, с. 7].

Водночас становлення, самонавчання, саморозвиток майбутнього соціального працівника у професійно-етичній площині відбувається на основі його усвідомлення себе як суб'єкта освітнього процесу, що ставить певні цілі та володіє технологіями їх реалізації [178, с. 8].

У психологічному контексті суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду. Останній характеризується усвідомленням можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, ієрархії вподобань, бажань особистості та надає їй можливості формувати особисті завдання, вибирати відповідне значуще із завдань. Відтак виокремлюють такі взаємодіючі компоненти суб'єктного досвіду: ціннісний (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); рефлексію (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі та в собі); звична активація (попередня

підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, урахування певних зусиль і рівня досягнення успіху); операціональний (знання і вміння, навички саморегуляції). Усі компоненти реалізуються в мотиваційній, діяльній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини (сфера потягів, інтересів, можливостей). Їх взаємодія зумовлює вирішення творчих завдань саморозвитку особистості [490, с. 317].

Отже, суб'єкт-суб'єктний підхід зумовлює спільну освітню діяльність в університеті викладача та студента. Адже суб'єкт-суб'єктна взаємодія студента та викладача сприяє розвитку його як особистості, умінню налагоджувати взаємодію, що в подальшому стане основою професійної діяльності, формуванню у майбутніх соціальних працівників ціннісних орієнтацій, особистісно-моральних, професійно важливих рис.

Системотворчим компонентом методології дослідження бачиться *компетентісний підхід*, адже глобалізаційні процеси та трансформація соціально-політичних, економічних відносин у Європі зумовлюють зміну і масштабність соціальних завдань й у сучасному українському суспільстві. Це спонукає до нових викликів у вищій професійній освіті, покликану здійснювати підготовку конкурентоспроможних, компетентних працівників соціальної сфери, котрі мають володіти сучасними технологіями соціального партнерства, життєзабезпечення соціальних груп, колективу, сім'ї, індивіда, бути кваліфікованими й мобільними. Досягнення означених цілей великою мірою продиктоване рівнями професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників, які навчаються в університетах, сформованості їхньої морально-духовної сфери.

Відомо, що основи компетентісного підходу в освіті почали закладатися у західній науковій літературі із 60-х, а у вітчизняній – із 90-х років ХХ століття як результат зростання вимог ринку праці до особистості фахівця.

«Компетентність» у перекладі з латинської означає «*competentia*» (від «*competo*») – спільно добиватися, досягати, відповідати, підходити. У словниках ця категорія трактується як «володіння знаннями, що

дають змогу робити висновок про що-небудь», «обізнаність у чому-небудь», «авторитетність, повноправність» тощо. У широкому сенсі слова, «компетентний» (лат. *competens, competentis* – здатний) – той, що «знає, досвідчений у певній галузі»; «має право відповідно до своїх знань робити висновок про будь-що» [471; 667; 743].

Проблемам компетентнісного підходу у фаховості значну увагу приділяли як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: В. Багрій [33], В. Баранюк [44], В. Беспалько [56], Л. Волошко [116], І. Єльнікова [210], Б. Жиганов [216], Е. Зеєр [228], Д. Іванов [264], П. Каравелло [750], В. Луговий [402], Н. Ничкало [470], О. Овчарук [479], Дж. Равен [570], В. Радкевич [573], О. Пометун [536], С. Рачев [577], В. Романова [588], Г. Селевко [609], М. Чобітько [708] та інші. Його розробкою у професійній освіті займалися Федеральний статистичний департамент Швейцарії, Національний центр освітньої статистики США та Канади. Саме вони створили програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («DeSeCo») [479, с. 10], в якій стверджується, що структура компетентності охоплює пізнавальне ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання й уміння.

Також ідея єдності процесу формування особистості як професіонала і професіонала як особистості, тобто суб'єкта життєдіяльності загалом, спонукає до продуктивної розробки структури професійної компетентності у вигляді кінцевого результату та показника сформованості якості професійної підготовки фахівця. Так, Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» наголошує, що формування фахівця – це не тільки і не стільки створення комфортних внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання його як особистості. Науковець уточнює, що за знаннями, уміннями та навичками закріплена виконавча роль складової професійної діяльності. Вона успішно формується лише у разі особистісного прийняття та усвідомлення важливого суспільного значення певної мети, що й визначає формування справжньої відповідальності, ініціативи та готовності до діяльності. За твердженням дослідника, «компетентність – це специфічна здібність,

що потрібна для ефективного виконання певної дії у конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [570, с. 6].

На відміну від традиційних знань, умінь і навичок, спрямованих на засвоєння встановленого в Державних стандартах набору навчальних предметів, компетентності зорієнтовані на розвиток суб'єктності та пов'язані з культурою мислення, рефлексією, самостійністю, відповідальністю за прийняті рішення і вчинки в органічній єдності з духовно-моральними, цінними настановами особистості, незалежно від сфери й галузі їх застосування.

На основі викладеного доходимо висновку, що ключовою ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-зорієнтована освіта, що спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Звідси компетентнісний підхід у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах означає сформованість ключових етичних компетентностей, до яких належать: професійно-етичні знання, уміння й особистісно-моральні якості; професійна майстерність майбутніх соціальних працівників; усвідомлення суспільно-моральної цінності професії студентом; управління процесом формування ключових етично-моральних чеснот [247, с. 74].

Співзвучно із зазначеним звучать ідеї українських науковців щодо моральної та етичної компетентності. Так, дослідниця Л. Хоружа вважає, що етична компетентність – це інтеграція професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь фахівця у площині професійної етики, що зумовлює моральну поведінку згідно з професійними нормами [701, с. 134]. Водночас Л. Москальова наголошує на набутті досвіду моральної діяльності шляхом моральних учинків, що базуються на технологіях виховання та самовиховання як формуванні моральної компетентності [453, с. 86].

Нам також імponує думка науковця В. Беспалько, що формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах виступає як «педагогічна система, що являє собою сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості фахівця» [56, с. 6].

Дослідник В. Ягупов конкретизував суть компетентності. Вчений вважає, що компетентність – це «підготовленість (теоретична і практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), наявність позитивних ставлень і розвинених якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна) як суб'єкта діяльності до певного виду діяльності» [736, с. 51].

Нарівні з терміном «компетентність» у педагогічних дослідженнях розглядається поняття «професійна компетентність». З аналізу наукових джерел усвідомлюємо, що йдеться про професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків у повсякденній діяльності.

Значний інтерес становлять наукові розвідки В. Сластьоніна, котрий професійну компетентність подає як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що за рівнем знань і вмінь, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, відображає й соціально-моральну позицію особистості [625, с. 34–35]. Близькі стосовно цього і думки О. Пошетун, яка стверджує, що професійна компетентність фахівця визначається не тільки базовими знаннями й уміннями, але й цінними орієнтаціями, мотивами діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилями взаємодії з людьми, загальною культурою та здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [536, с. 18–21].

Узагальнюючи результати вивчення поданих підходів до професійно-етичної компетентності соціального працівника, вважаємо доцільним наголосити на тому, що професійно-етично компетентний майбутній соціальний працівник є всебічно (особистісно, професійно, морально) підготовлений до здійснення професійної діяльності в

соціумі, спрямованої на морально-етичні аспекти надання допомоги, захист тих осіб, котрі цього потребують.

Отже, ґрунтуючись на сказаному, можемо сформулювати напрями розвитку компетентнісного підходу:

- чітке виокремлення системи понять і логіки формування важливих у професійно-етичному спрямуванні, спеціально структурованих моральних знань, умінь, навичок, що відповідають сучасним поняттям «професійна компетентність», «етична компетентність соціального працівника»;

- визначення орієнтирів у конструюванні змісту процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах;

- окреслення стрижневих, загальних і спеціальних професійних компетенцій, більш точної й діагностично виваженої системи виміру рівня етичної компетентності майбутнього соціального працівника на всіх етапах його професійної підготовки [53, с 149].

Також проведений аналіз наукових джерел дав нам можливість виокремити види і суть компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників із комплексною опорою на ціннісно-моральні, професійно-етичні знання та вміння, особистісні та професійно важливі якості, які є ознакою сформованості особи до фахової діяльності, зокрема:

- загальнокультурний – розглядається як наявність стійкої системи духовних, моральних та культурних цінностей майбутніх соціальних працівників;

- аксіологічний – пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника, умінням обирати цільові і смислові установки для розв'язання комплексних професійно-етичних завдань;

- фаховий – передбачає наявність глибоких професійних знань і широку ерудицію у сфері вирішення соціальних проблем на всіх рівнях суспільної структури та конкретного її члена, у тому числі: наявність системи технологічних, морально-етичних знань і умінь означеної професії, способів виконання окремих функцій і застосування сучасних

механізмів, методів, форм і засобів при захисті прав та інтересів усіх членів суспільства; високий рівень культури фахівця;

– комунікативний – означає високий рівень знань закономірностей спілкування, міжособистісних взаємин, оволодіння принципами толерантності, застосування засобів інтеркультурної взаємодії, здібності до емпатії, самоконтролю, взаємин, культури вербальної і невербальної взаємодії;

– психологічний – включає знання соціальним працівником принципів загальної психології, психологічних основ професійної діяльності та фахової підготовки працівників до кризової психосоціальної допомоги вразливим групам населення: літнім людям, сім'ям, що мають дітей з обмеженнями у здоров'ї;

– аутопсихологічний – уміння усвідомлювати цілі, суть, зміст і результати власної діяльності; знання про способи професійно-етичного самовдосконалення;

– моніторинговий – розглядається як сукупність безперервних контрольних дій, які дають змогу спостерігати та коригувати процес формування професійно-етичної компетентності. При цьому моніторингом у побудові навчальної діяльності є якість професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників [440, с. 125–127].

Ми дотримуємося твердження науковця Л. Петренко, котра зазначає, що компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих спеціалістів вимагає вилучення зі змісту освіти того, що не має безпосереднього стосунку до майбутньої професії. «Її реалізація здійснюється шляхом структурування змісту освіти у вигляді низки компетенцій, необхідних для виконання професійних функцій. На жаль, перехід на компетентнісну парадигму навчання у вітчизняній професійній освіті здійснюється повільно» [505, с. 127].

Так, у системі освіти університетів чіткого виокремлення професійно-етичних компетентностей майбутніх соціальних працівників нами не виявлено, і порушена проблема до цього часу залишається доволі гострою. Тому вважаємо, що планування освітньої діяльності з майбутніми фахівцями на компетентнісній основі є вимогою часу. Звідси постає необхідність у професійно-етичному

формуванні в них компетентнісного підходу, що вимагає кардинальних змін у змісті вищої освіти, зокрема самоосвіти. Очікуваними показниками їх запровадження є посилення результативного компонента моделі саморозвитку і самоосвіти студентів спеціальності «Соціальна робота», наповнення відповідних дисциплін реалістичним смислом.

Отже, компетентнісний підхід до формування професійної етики соціальних працівників в університетах передбачає їхню професійну підготовку, орієнтовану на засвоєння етичних і професійно-моральних знань, умінь і особистісних якостей, важливих для визначення характеру, мети і завдань майбутньої діяльності, спрямованої на формування професійно досконалих, соціально активних, морально стійких громадян України.

Безпосередньо з компетентнісним підходом пов'язаний і андрагогічний, який зумовлює дослідження освіти дорослих і полягає в усвідомленні студентом власної потреби в навчанні як єдиної мотивації до нього. Саме з позиції *андрагогічного підходу* розглядається перспектива навчання та розвитку дорослої людини, зокрема, і майбутнього соціального працівника, враховуючи досвід його спрямованості на досягнення практичних цілей.

Проблему андрагогічного підходу в професійному формуванні різних категорій фахівців у своїх дослідженнях розглядали вітчизняні вчені: О. Аніщенко [18], Л. Набок [568], Н. Ничкало [560], Н. Протасова [558], В. Пуцов [568], В. Радкевич [560], Л. Сігаєва [618], Л. Тимчук [662], С. Яшник [745] та інші.

В основу андрагогічного підходу покладено принципи навчання дорослих, зокрема: самостійність, умотивованість, суб'єктність студента в процесі навчання; прив'язаність змісту і форм навчання до професії; ефективність освітнього процесу як основи майбутньої професійної діяльності.

Основоположником окресленого підходу є американський учений М. Ноулз, котрий до особливостей освіти дорослих відносив внутрішню мотивацію до навчання, а не зовнішню, що зумовлює реалізацію професійної ролі особистістю; не предметно-зорієнтований підхід навчання, а особистісно-зорієнтований, що враховує досвід, рівень

підготовки, когнітивні та психофізіологічні особливості суб'єкта освітнього процесу [760, с. 15–16].

Отже, реалізація андрагогічного підходу в дослідженні проблеми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах буде здійснюватися за допомогою системи професійно-етичної підготовки фахівців, що враховує, з одного боку, усвідомлення студентом цілей навчання та прийняття їх як особистих, а з іншого – зміст, форми, методи і технології навчання, що визначають специфіку професійної діяльності. Створення означеної системи сприятиме рефлексивності, саморозвитку особистості, котра усвідомлює власні освітні потреби та формує траєкторію свого професійного розвитку.

Грунтуючись на проведеному аналізі розробок науковців щодо методологічних підходів у дослідженні та власному досвіді, можна сформулювати такі закономірності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах:

1. Професійна освіта як процес становлення психічних якостей, функцій зумовлена взаємодією студента з викладачами та соціальним середовищем.

2. Серед гуманістичних тенденцій функціонування системи вищої освіти можна вирізнити головну – орієнтацію на розвиток особистості студента. Чим гармонійнішим буде загальнокультурний, соціально-моральний та професійний розвиток особистості, тим більш вільним і творчим ставатиме фахівець.

3. Гуманізація вищої освіти значною мірою пов'язана з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Готовність учасників навчально-виховного процесу прийняти на себе труднощі інших людей обов'язково визначається рівнем сформованості гуманістичного способу життя. Даний принцип потребує такого рівня внутрішньої зібраності, за якого людина не йде пасивно за обставинами, що виникають у педагогічному процесі університету. Студент самостійно може творити ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо та планомірно вдосконалюватися.

4. Наразі виникла реальна можливість дати людині оволодіти не лише базовими професійними знаннями, але й загальнолюдською культурою, деонтологічними нормами, цінностями, принципами, які, регулюючи зовнішню поведінку майбутнього фахівця, існують у його

свідомості. Вони сприяють різнобічному розвитку особистості, врахуванню її суб'єктивних потреб та об'єктивних умов, пов'язаних із потенціалом вищої освіти.

5. Формування фахівця в гармонії із загальнолюдськими цінностями залежить від рівня засвоєння базових гуманістичних знань. Такою закономірністю зумовлений аксіологічний підхід до відбору змісту вищої освіти. Виходячи з цього, самовизначення студента – стрижнева лінія гуманізації змісту освіти.

6. Аксіологічний підхід потребує підвищення статусу гуманітарних дисциплін, зокрема професійної етики, їх оновлення, вивільнення від схематизму. Водночас як викладачі, так і студенти мають ставитись до кожної людини як цінності, а не засобу досягнення своєї мети.

7. Професійна етика реалізує свою функцію розвитку студента тільки в тому разі, якщо вона активізує, пробуджує особистість до діяльності. Чим різноманітнішою та продуктивнішою вона виявляється, тим ефективніше відбуватиметься оволодіння професійною мораллю, що відобразиться у фаховій компетентності та майстерності.

8. Принцип акмеологічного підходу має на меті перетворення студента – майбутнього соціального працівника у професіонала, великою мірою зважаючи на його самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток, що, безперечно, пов'язано зі зміною ролей і функцій учасників навчально-виховного процесу університетів. Викладач не виховує, не вчить, натомість він активізує, стимулює прагнення, формує мотиви студента до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для самостійного руху. Саме саморозвиток і залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу.

9. Процес професійно-етичного формування майбутнього соціального працівника набуває оптимального змісту, коли студент стає суб'єктом освітнього процесу. Така закономірність зумовлює єдність реалізації діяльнісного, особистісного та суб'єкт-суб'єктного підходів. При цьому особистісний підхід передбачає безпосередню мотивацію до навчальної та інших видів діяльності, організації, розвитку творчих можливостей студентів, самостійного руху до кінцевого позитивного результату.

2.2. Чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Сучасні процеси, що пов'язані з інтеграцією вищої освіти в єдиний європейський простір, зумовили докорінні зміни, поставивши на порядок денний сутнісні інновації. Так, актуалізувалася проблема гуманоцентризму; постала потреба реалізації компетентнісного підходу в освіті; змістились акценти у вектор підготовки вищою школою кваліфікованих фахівців, здатних працювати в ринкових умовах.

Стосовно ж майбутніх соціальних працівників, котрі навчаються в університетах, то варто приділити увагу питанню їхньої особистісної відповідальності та сумлінності в роботі з клієнтами, котрі потрапили в кризові життєві ситуації.

Отже, саме морально-етична складова фахової підготовки має базове значення у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників. При цьому безпосередньо розглядаємо процес цілеспрямованого і систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну та емоційну сфери студентів, а метою його вважаємо становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння як соціальний працівник у сфері професійної етики.

На думку науковців, формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів сприяють дві класифікаційні групи чинників. Перша з них – це ті, що впливають на рівень формування; друга – умови забезпечення такого рівня [135, с. 57–58]. Так, чинники безпосередньо перетворюють властивості матеріалів у комплекс властивостей, необхідних для задоволення певної потреби. Умови ж опосередковано позначаються на якості, сприяючи більш повному й ефективному впливу чинників на формування властивостей потрібної якості, зазначає науковець В. Гершгорін [135, с. 57].

Саме розгляду таких чинників ми і присвятимо даний параграф. Тут варто наголосити, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників здійснюється за допомогою об'єктивних і суб'єктивних факторів. Науковці та практики неоднозначно підходять

до розгляду окресленого питання. Так, одні (дослідниця Н. Кузьміна) виокремлюють чинники як об'єктивну причину, що зумовлює сходження особистості до вершин професійної діяльності [370, с. 148]. Прихильники іншого підходу виокремлюють педагогічні чинники, що належать до будь-яких педагогічних явищ та стали рушійною силою іншого явища, і психологічні – як рушійну силу психологічних змін у формуванні особистості, до яких можна віднести: соціальне середовище, діяльність, спілкування, навчання, самоосвіту [499, с. 641]. Цієї позиції притримуються О. Бодальова та Л. Рудкевич, котрі виокремлюють такі групи чинників – соціальні: макро- і мікрофактори, тобто мікросередовище; психологічні характеристики особистості (індивідуальність особистості, робота над собою) [145, с. 49].

Водночас науковець О. Волярська категорично заперечує такий поділ і подає інші три групи чинників професійного навчання та формування, а саме: організаційні – забезпечення умов навчання; особистісні – формування готовності до професійної діяльності; соціально-педагогічні – якість партнерської взаємодії суб'єктів професійної підготовки [117, с. 229–230].

На креативному, професійному та рефлексивному чинниках, які сприяють формуванню фахівця, наголошує О. Дубасенюк, вважаючи, що особливого значення в сучасних умовах набуває креативний чинник, оскільки означає переорієнтацію функції фахівця з репродуктивної на фасилітативну у процесі творчої діалогічної взаємодії. Професійний чинник вчена пояснює як відповідність високим вимогам до особистості фахівця зі сторони суспільства [200, с. 165]. Вчена зазначає, що рефлексивний чинник встановлює рівень значущості впливу особистості фахівця на суть, зміст, методику діяльності, оскільки здатність до самореалізації спрямована на ефективність формування такої важливої якості, як професіоналізм.

Суголосними є погляди В. Зінченка, котрий (пропонує свої три групи чинників, що сприяють якісній підготовці фахівця: 1) зміст професійної підготовки, особливості її організації та реалізації; 2) освітній процес закладу вищої освіти; 3) результати навчального процесу [234, с. 35–36].

Окресливши підвалини формування майбутнього фахівця, вчена О. Кисельова виокремила об'єктивні чинники. З-поміж них важливе місце відводиться державній політиці в галузі освіти, яка диктує соціальне замовлення суспільства стосовно соціальних працівників; організації професійного середовища з регламентованим змістом, що й вимагається від фахівця; культурно-освітньому середовищу, в якому відбувається діяльність соціального працівника; безпосередньому спілкуванню, що створює умови для праці; рівню розвитку особистості на різних етапах професійної діяльності. До суб'єктивних чинників дослідниця відносить психологічні особливості дорослої людини; характер освоєння та розвитку професійної діяльності [317, с. 256–257].

Ураховуючи специфіку професійно-етичної праці, індивідуальні якості майбутніх соціальних працівників, аналіз досліджень науковців О. Васюти [97], О. Волярської [117], В. Гершгорин [135], О. Дубасенюк [202], О. Пшеничної [569], Л. Рудкевич [144], В. Сафонові [608], а також результати опитування респондентів на констатувальному етапі розвідки, ми виділили три групи чинників: зовнішні – професійні та педагогічні, та внутрішні – особистісно орієнтовані (психологічні), що безпосередньо впливають на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (рис. 2.3.1.).

Професійна група чинників окреслює фахову компетентність майбутніх соціальних працівників у здійсненні професійної діяльності, пов'язаної із сучасними соціальними викликами в суспільстві, та суспільну значимість професії. Пропонована група характеризується певними факторами: альтруїстична мотивація (67,4%), суспільна значущість професії (73,5%), соціальний статус (престижність) (25,2%), зміст діяльності (57,5%), компетентність (60,7%).

Більшість опитаних відмітила, що саме велика потреба суспільства у соціальній роботі є домінуючим чинником у цій групі, так як визначає значущість даного виду діяльності, а значить, забезпечить працевлаштування на конкретну посаду майбутніх фахівців. Відображення впливу чинника знаходимо в подальшому працевлаштуванні випускників спеціальності «Соціальна робота».

Друге місце у відсотковому аспекті посідає внутрішній чинник, тобто альтруїстична мотивація, саме бажання майбутніх соціальних працівників слугувати своїм клієнтам і суспільству [97, с. 123].

Змісту соціальної роботи як ще одному чиннику окресленої групи велику увагу приділяли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Серед них можна назвати О. Безпалько [50], В. Васильєва [92], В. Курбатова [377], В. Полтавця [641], Л. Тютю [674], М. Фірсова [685], Є. Холостову [695] та інших.

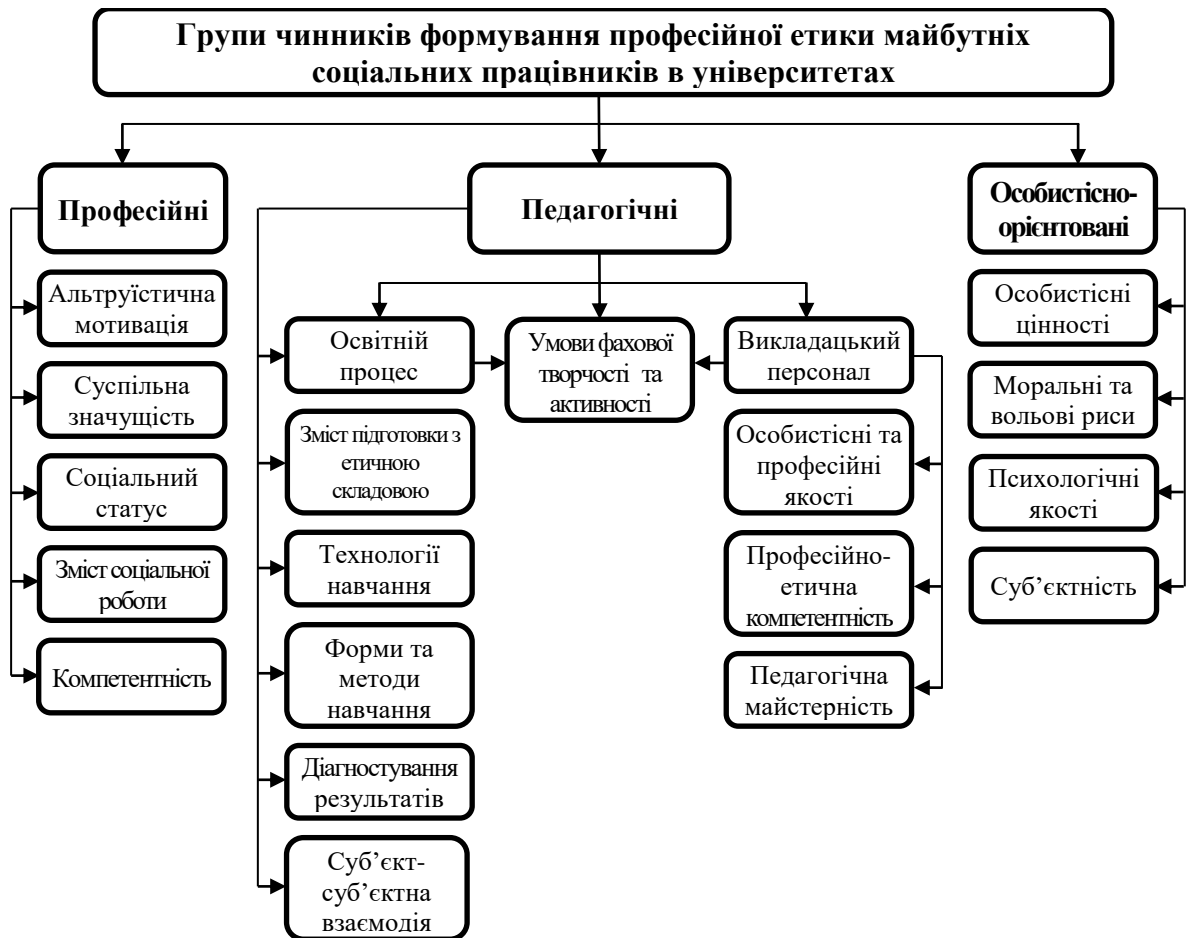


Рис. 2.3.1. Чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Зміст соціальної роботи зумовлює низку теоретичних знань (із психології, педагогіки, соціології, медицини, права, геронтології та ін.) та практичних умінь (володіння технологіями соціальної роботи, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, навички роботи з різними категоріями клієнтів, котрі знаходяться в різних умовах і ситуаціях).

Значимим фактом, у чому переконує досвід роботи зі студентами, залишається професійна етика. Її формуванню сприяє систематичне вдосконалення знань професійно-етичних технологій. Цього можливо досягти шляхом участі студентів у професійно-етичних тренінгах та майстер-класах, які проводяться провідними фахівцями. Такі заходи сприяють ознайомленню з технологіями соціальної роботи, способами їх застосування та вимогами до проведення. Для поліпшення результативності навчання відчувається потреба в розробці інструктивної та технологічної документації з виконання.

Як переконує практична діяльність, у соціальній сфері досить велике значення приділяється суб'єкт-суб'єктній взаємодії, а значить, і професійно-етичній технології соціальної роботи з різними групами клієнтів. Тому вважаємо необхідним розглянути цей напрям з позиції професіоналізму її виконання, оскільки компетентним соціальним працівником стане тільки той, хто не просто володіє системою технологічних знань із соціальної роботи, але й уміє їх інтегрувати в практичній діяльності, ґрунтуючись на етичну основу. Компетентність посідає третє місце серед окресленої групи чинників.

Певним комплексом необхідних навичок і знань визначається компетентність соціального працівника. Помітне місце займають і ті, що сприяють реалізації засад професійної етики і є її показником, як-от: мистецтво вербального і невербального спілкування, уміння працювати командою, організовувати діяльність чи певну справу, співпереживати, вислухати та почути, логічно мислити й толерантно, переконливо доносити свої думки і наміри до клієнта; навички самовдосконалення, операційна активність і готовність як прояв знання способів діяльності й уміння їх застосовувати.

Таким чином, висока фахова компетентність майбутніх соціальних працівників у наданні допомоги людям, котрі потрапили у важку життєву ситуацію, базується на моральних концептах і слугує фактором формування професійної етики.

Водночас протилежним до соціальної потреби сучасного суспільства, котре зустрічається повсякчас із масштабними, багатоаспектними соціальними викликами, у розв'язанні яких ключову

роль виконують фахівці соціальної роботи, постає престижність професії. Означене зумовлюється низьким рівнем соціального статусу. Результати опитування привели до висновку про те, що успішність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах можна покращити, якщо на спеціальність «Соціальна робота» вступатимуть абітурієнти з високим рівнем альтруїстичної мотивації, підвищеним рівнем компетентності та соціального статусу, причому рівень їхньої компетентності безпосередньо залежить від соціального статусу фахівця у суспільстві. Підсумовуючи сказане, можемо зазначити, що означена група чинників дає відповідь на запитання «У чому полягає суть моєї професії?»

Особистісно орієнтовані (психологічні) чинники відображають моральні цінності особистості, суб'єктність у процесі формування, а також включають: мотиваційний (позитивне ставлення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні й професійні установки й інтереси); когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми); регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень); емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, відчуття задоволення від роботи, ініціативність); оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і взаємин) компоненти.

У цій групі чинників студенти надають перевагу професійно важливим морально-етичним та вольовим якостям (79,4%), а саме: емпатійності, делікатності, тактовності, уважності до клієнта, терпимості, витримці, високій духовній культурі й моральності, чесності, об'єктивності, справедливості, конфіденційності, порядності, відповідальності. Також респонденти виокремили професійно важливі психологічні якості (75,6%) – психічні: особливості психічних процесів; увагу як стан свідомості та умову виконання діяльності; психічні стани (працездатність, енергійність, ініціативність, стресостійкість, низький рівень тривожності); емоційно-вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність тощо); інтелектуальні:

соціальний інтелект; творче мислення; аналітичність, реалістичність, інтуїтивність, прогностичність, критичність, гнучкість мислення; ерудицію та кругозір; достатній освітній рівень та ін.; професійну самосвідомість: самоконтроль, самокритичність, адекватну самооцінку, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, самонавіювання, уміння керувати власними емоціями та поведінкою, змінювати свої стани.

Як відомо, здатність досягати успіхів у професійній діяльності багато в чому залежить від самооцінних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта).

Одним із чинників професійно-етичного формування особистості студенти виокремлюють власну суб'єктність у освітньому процесі (38,2%), маючи на увазі активізацію самосвідомості, самостійності, самодіяльності, саморозвитку в процесі освітньої роботи в університеті. Усе це і є результатом сформованості професійно-етичної компетентності фахівця соціальної роботи.

Результати опитування показують, що покращити рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників можливо, якщо підвищити суб'єктність студентів у освітньому процесі, а також працювати над удосконаленням морально-етичних, вольових рис і психологічних якостей. Окреслена група чинників відображається у запитанні «Хто я як суб'єкт навчального процесу?»

Педагогічна група чинників формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів включає особливості освітнього процесу в університеті (зміст підготовки та його насиченість етичною складовою, технології, форми і методи навчання, особливості діагностування результатів формування та спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію); забезпечення умов для професійної активності та творчості; особливості професорсько-викладацького складу, котрий забезпечує формування дані якості (особистісно-моральні і професійні цінності, професійна компетентність та педагогічна майстерність).

Провідна роль у формуванні професійної етики відводиться чинникам інтеграції змісту і форм етичної освіти у професійну підготовку (63,6%) та поєднання теорії і практики у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників (42,3%). Без

морально-етичного підґрунтя кожної особистості неможливо вести мову про високий рівень професіоналізму та компетентності.

Стосовно цього слушно висловлюється вчена Л. Хоружа, наголошуючи, що формування етичної компетентності фахівця відбувається поступово, впродовж тривалого часу, в процесі професійно-особистісного зростання майбутніх працівників та їхньої самостійної діяльності. Далі дослідниця зосереджує увагу на тому, що внутрішніми детермінантами професійно-етичного становлення фахівців є подолання групи суперечностей між особистісним і професійним, що здійснюється шляхом вирішення нових завдань, спеціального навчання й активної практичної діяльності.

На основі розглянутого доходимо висновку, що педагогічні чинники формування професійної етики доцільно шукати в самому процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, коли існує соціокультурний контекст навчання, відбувається формування базової гуманітарної культури, домінування навчання етичного соціального ідеалу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників професійно-етичної підготовки тощо [701, с. 25–26].

Принцип поєднання теорії і практики у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів здійснюється через поетапну систему «навчання – практична робота – самоосвітня діяльність», завдяки якій він реалізується повною мірою. Як переконуємось, опора на набуті професійно-етичні знання й уміння в навчально-виховному процесі університету відбувається у щоденній практичній діяльності та загалом впливає на професійно-етичну компетентність фахівця.

У формуванні професійної етики студенти виділяють і такий чинник, як забезпечення умов для фахової творчості та активності (51,2%). За цим поняттям розглядаємо цілісний процес реалізації та самореалізації особистості, під час якого і відбувається її формування.

Як наголошують науковці, творчість є предметом дослідження різних галузей педагогічної науки. Зосібна, філософський підхід подає дану категорію як мисленнєву і практичну діяльність, результатом якої є створення нових цінностей, властивостей, закономірностей, що

становлять основу формування професійної етики фахівців. Психологічне вчення трактує творчість як певну діяльність людини, спрямовану на створення або відкриття чогось нового, раніше невідомого для конкретного суб'єкта. Так, Л. Виготський виокремлює творчу діяльність як певну активність, завдяки якій виникає свідомість, що, в свою чергу, свідомістю й регулюється [124].

Термін «професійна творчість» у психолого-педагогічній науці побудований на визначенні поняття «творчість», що пояснюється неоднозначно. Зокрема, одні вчені розглядають її у вигляді творчого процесу (Б. Ананьєв [9], С. Гончаренко [148], С. Сисоєва [615] та ін.), інші – як інтегративну якість особистості (М. Морозов, Д. Чернилевський [451], О. Отич [493] та ін.).

На переконання С. Гончаренка, професійна творчість є оригінальним і високоефективним підходом фахівця до виконання професійних завдань [148, с. 326]. Доповнюючи цю думку, дослідниця О. Отич наголошує, що творчість спрямована на вироблення людиною чогось нового на основі реорганізації набутого досвіду та формування нових комбінацій знань і вмінь [493, с. 39].

Питання творчості зумовлює вирішення проблеми самореалізації особистості, прояву її внутрішніх сил, що й розкриває особистісний компонент. Під терміном «внутрішні сили» розуміємо потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міру її соціальної активності.

Як переконує досвід і як встановлено нами у процесі дослідження, творча діяльність фахівця завжди органічно пов'язана з вивченням, науковим аналізом і впровадженням інноваційного досвіду. Саме у практичній діяльності найбільше проявляється творча індивідуальність, яка, на думку Т. Ісаєвої, є не тільки якістю, а й показником особливого рівня сформованості особистості. Її можна простежити шляхом вивчення спрямованості особистості, якостей, когнітивних особливостей, на чому й акцентує вчена [275, с. 59].

З-поміж основних ознак творчої діяльності майбутнього соціального працівника, на переконання О. Отич, можна виокремити такі: спрямованість на інноваційну діяльність, у якій переважає потреба

в новизні, пошуку досконаліших способів діяльності; спрямованість на пошукову роботу, зумовлену саморухом потреби, незадоволеністю досягнутим; схильність до ризику, що посилює пошукову спрямованість за умови попереднього прогнозування міри невизначеності й небезпечності зони пошуку [493, с. 177].

Зовнішнім проявом творчої особистості майбутнього соціального працівника вчені вважають оригінальність мислення у виконанні нестандартних професійних завдань.

В іншому разі, на думку науковців, праця фахівця без активного використання свого особистісного потенціалу, творчого бачення способів і форм реалізації тих чи інших технологій соціальної роботи матиме ремісничий, формальний зміст [250, с. 232].

Отож можна сказати, що суть творчості в соціальній роботі полягає у відповідному творчому ставленні спеціаліста до своєї роботи. Самостійність, гнучкість і варіативність мислення, уміння прогнозувати наслідки та результати професійних впливів, готовність до творчої діяльності – усе це слугує показником високого рівня професійно-етичної компетентності. І якщо всі перелічені якості характерні для ситуації професійної взаємодії, то вони також виступають і необхідною умовою наявності професійно-етичної культури. Водночас перетворення в життя власних ідей, ідеалів, подолання суперечностей і реальних фахових проблем спонукають до творчості, пошуків нетрадиційних шляхів і способів вирішення виробничих завдань. Тому означений чинник і знаходиться на другій позиції у групі педагогічних факторів та взаємопов'язаний із чинником, який займає третє місце в окресленій групі, а саме: поєднання теорії і практики у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників [245, с. 229].

Таким чином, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зумовлюється особливостями освітнього процесу: інтеграцією змісту і форм етичної освіти у професійну підготовку, поєднанням теорії і практики у формуванні професійної етики, створенням умов для професійної творчості та активності.

Разом з тим студенти не залишили поза увагою чинники, що окреслюють особливості професорсько-викладацького складу

університету. Його особистісно-моральні та професійні цінності (52,2%), рівень педагогічної майстерності (47,8%), професійної компетентності (42,6%) безпосередньо впливають на рівень сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників. Означена група чинників дає відповідь на запитання «Хто і яким чином буде формувати професійну етику». Адже саме морально-етичні риси викладача, його професійно-педагогічна майстерність безпосередньо впливатимуть на формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців.

Задля відображення причинно-наслідкових зв'язків впливу найістотніших чинників на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах ми застосували діаграму Ісікави, яку ще називають причинно-наслідковою діаграмою. З метою її структурування і задля відображення причинно-наслідкових зв'язків нами було здійснено логіко-структурний аналіз факторів формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Цьому передувала така послідовність дій:

1) обґрунтування проблеми, на вирішення якої спрямоване дослідження. У даному разі йдеться про неналежний рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах;

2) виокремлення факторів, які зумовлюють вирішення окресленої проблеми, здійснювалося за допомогою аналізу результатів наукових досліджень, анкетування студентів та викладачів університетів;

3) упорядкування визначених чинників, їх систематизація, групування та ранжування, побудова ієрархії причинно-наслідкових зв'язків;

4) виявлення та впорядкування наслідків дії чинників формування професійної етики майбутніх соціальних працівників на різних рівнях: на рівні держави мають бути усунені наслідки дії чинників «соціальний статус професії (престижність)», на рівні університету – група чинників: «викладацький персонал», «освітній процес», а на особистісному рівні – «альтруїстична мотивація», «компетентність»,

«особистісна індивідуальність студента». Разом із тим останні дві групи чинників спрацьовують і на рівні університету;

5) причинно-наслідкова діаграма відображає взаємозв'язки між окресленими чинниками.

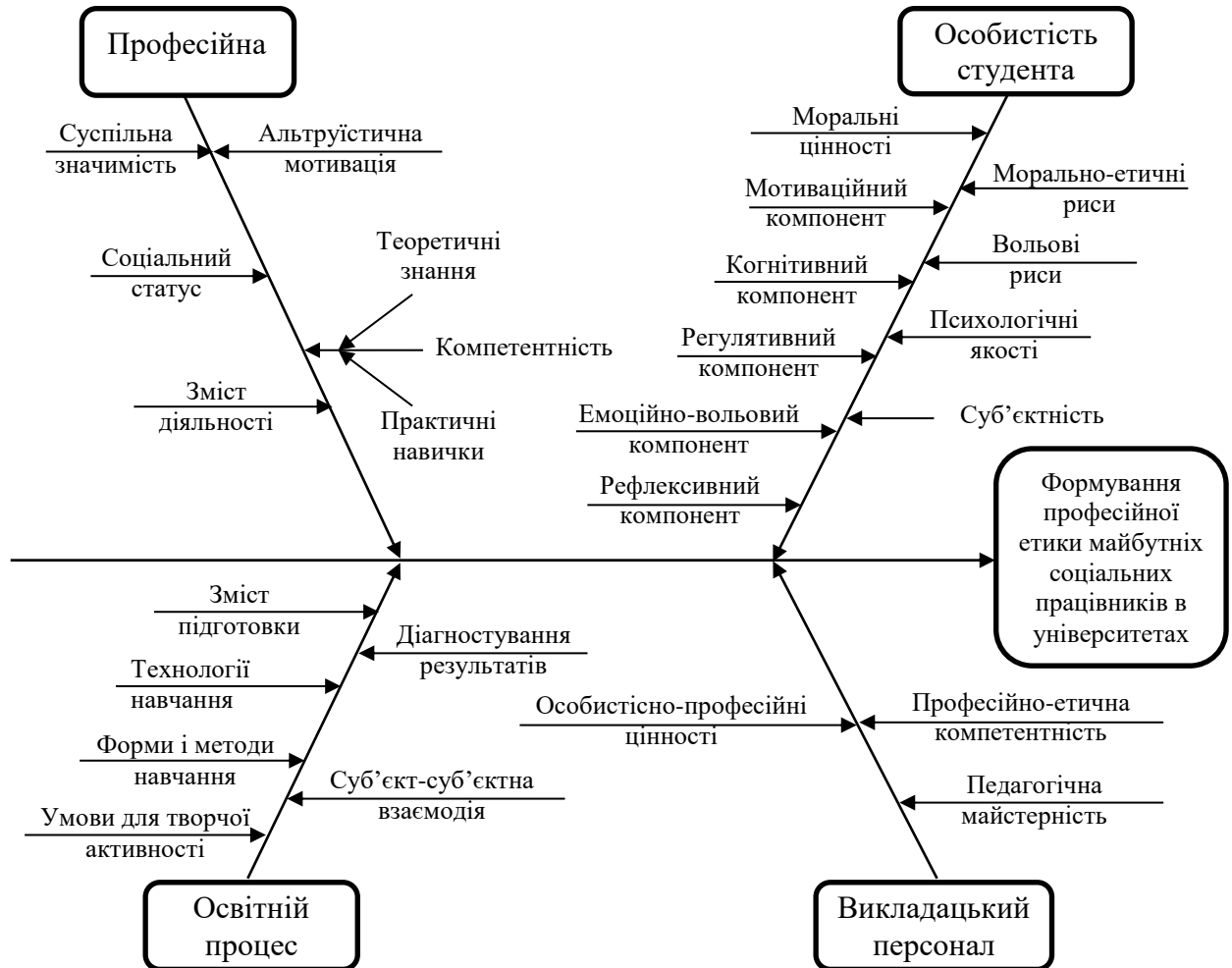


Рис. 2.3.2. Причинно-наслідкова діаграма чинників формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Причинно-наслідкову діаграму чинників формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах зображено на рис. 2.3.2, що дає змогу виявити ключові взаємозв'язки і глибше зрозуміти досліджуваний процес. Діаграма чітко ілюструє чинники, котрі мають значний вплив на професійне формування майбутніх соціальних працівників, а також сприяє попередженню чи усуненню дії негативних факторів. Саме використання причинно-наслідкової діаграми дає змогу відобразити взаємозв'язок між ними.

Виокремлена сукупність чинників, об'єднаних у чотири підгрупи (соціальний статус, освітній процес, викладацький персонал, особистість студента), дала можливість побудувати діаграму Парето (рис. 2.3.3.). Її застосування зумовлене потребою у визначенні чинників, які знижують ефективність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, та роботою над їх підсиленням у ході дослідження. Діаграма відображає чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах та їх вплив (кожного зокрема та сумарний) на ефективність реалізації цього процесу.

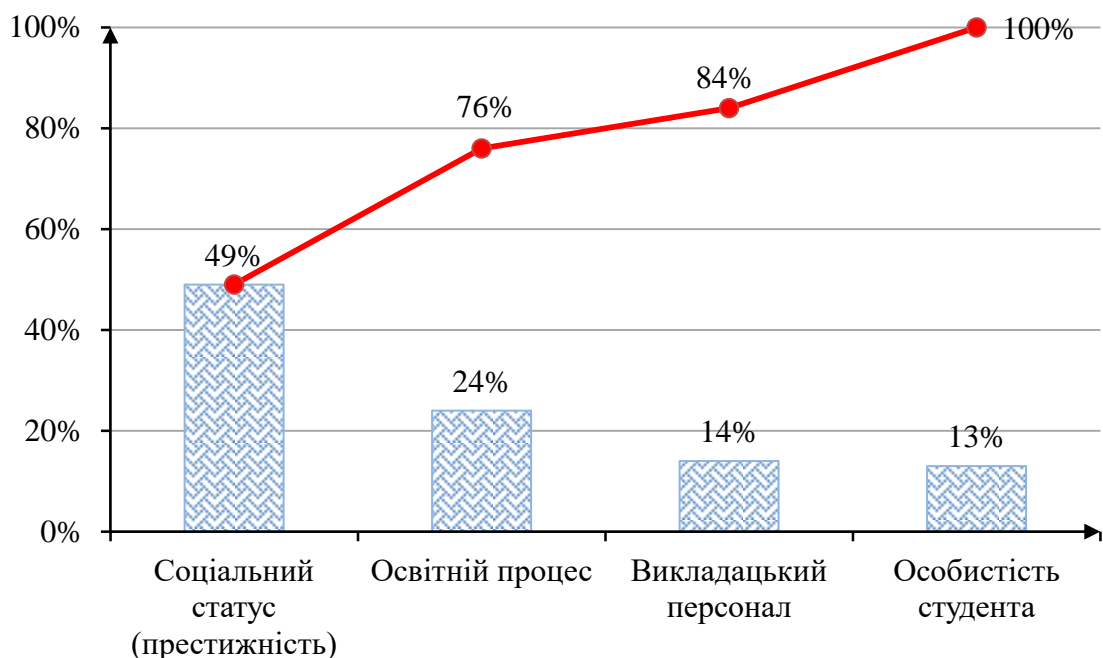


Рис. 2.3.3. Діаграма Парето (розроблено автором)

На діаграмі чітко простежується залежність процесу формування професійної етики від сукупності чинників, а саме: соціального статусу (престижності) (49%), освітнього процесу (24%), викладацького складу (14%) та особистості студента (13%). Хочемо зазначити, що діаграма Парето наочно демонструє, що домінуючу роль відіграє саме сукупність чинників, що відображають суспільну значимість професії. Саме тому постає необхідність у підвищенні соціального статусу фахівця соціальної роботи в суспільстві.

Друга позиція представлена особливостями організації освітнього процесу, що свідчить про необхідність виявити провідну роль етичної складової у професійній підготовці фахівців даної категорії.

Третю і четверту позиції майже порівну зайняли чинники, що характеризують педагогічний персонал і відображають індивідуальні характеристики студента. Це свідчить як про потребу в переосмисленні значимості викладача університету та перегляді вимог до рівня його особистісно-моральних і професійних характеристик, такі в підході до політики зарахування студентів на спеціальності соціальної сфери, зокрема соціальних працівників, акцентуючи на відповідності їх морально-етичній складовій характеру обраної професії.

Отже, із результатів опитування випливає, що студентам другого та останнього років навчання характерний певний рівень професійної етики. Водночас на другому році вона починає тільки формуватися, а на четвертому вже можемо говорити про конкретні показники. Однак через недостатній рівень етичної складової у змісті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, створення умов для фахової творчості та активності студентів, їх суб'єктності в освітньому процесі, невідповідність у сформованості морально-етичних рис майбутніх фахівців та вимог до них на професійному рівні, а також через готовність самих викладачів університетів до формування професійної етики виникають певні бар'єри щодо співпраці суб'єктів освітнього процесу під час навчання студентів із другого по четвертий курс. Тому виявлення означених проблемних чинників дає змогу визначити напрями вдосконалення освітнього процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах.

Із результатів аналізу виокремлених чинників виявляється, що значний потенціал результативності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників закладено саме на рівні університетів. Варто підкреслити важливість як освітнього процесу з етичною складовою, так і підготовленості педагогічного персоналу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, високого рівня сформованості морально-етичної культури викладачів університетів. Однак необхідна підтримка

держави в реалізації освітньої та соціальної політики, спрямованої на підвищення соціального статусу фахівця соціальної роботи [251, с. 77].

Відтак, підсумовуючи основні підходи до визначених чинників формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, варто зазначити, що при цьому:

– відсутній єдиний підхід стосовно розмежування їх за різними класифікаційними ознаками;

– чинники являються істотними обставинами, що впливають на ефективність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників та приводять до зміни не лише навчальних результатів, а й сприяють формуванню професіонала;

– стрижневими групами чинників формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах є: професійні (відображають фахову компетентність майбутніх соціальних працівників до здійснення професійної діяльності, пов'язаної із сучасними соціальними викликами в суспільстві, та суспільну значимість професії, яка містить такі фактори: альтруїстичну мотивацію, суспільну значимість професії, соціальний статус (престижність) професії, компетентність і зміст діяльності); особистісно орієнтовані (відображають особистість студента: моральні цінності, морально-етичні, вольові риси, психологічні якості та суб'єктність студента в освітньому процесі); педагогічні (враховують особливості освітнього процесу та викладачів університетів, задіяних до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників).

2.3. Концепція формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Глобалізаційні та трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні у вищій освіті, зумовили безпрецедентні зміни, як-от: суттєве збільшення числа студентів; тенденційну зорієнтованість програм та курсів у вишах; прискорений розвиток інформаційних технологій; створення міжнародної мережі знань тощо [770, с. 23].

У цьому контексті доречною є думка науковця Л. Губерського, який зазначає, що нормою сучасної освіти мають стати високі моральні

стандарти, котрі необхідно зіставляти із «кращими взірцями глобальної академічної культури». Професорсько-викладацький склад повинен нести певну відповідальність за рівень професійних знань, їх якість, що ґрунтуються на базових академічних і етичних цінностях [2, с. 6]. З такою ж думкою погоджується й Т. Фініков, наголошуючи, що науково-освітня діяльність в університетах має опиратися на систему професійно-етичних цінностей, моральних норм тощо [2, с. 11].

Звідси доходимо висновку, що, створюючи концепцію формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, ми повинні враховувати ті сучасні зміни, що стосуються вищої освіти, з одного боку, та брак моральних ціннісних орієнтацій як у суспільстві, так і в молодіжному середовищі – з іншого [253, с. 35].

Варто погодитися з ідеями дослідниці І. Жадленко, котра слушно стверджує, що спрямованість вектора професійної освіти у площину ціннісно-сміслових орієнтирів інтелектуально-моральної педагогіки зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників впливу на процес формування професійної етики майбутніх фахівців. Тому нині відчувається гостра потреба в підготовці компетентної, ерудованої, морально свідомої особистості з почуттям взаємної поваги і довіри в системі «соціальний працівник-клієнт», конкретно визначеними моральними стосунками, небайдужої до життєвих ситуацій інших, здатної бути готовою до виконання свого обов'язку як духовної чесноти [214, с. 9].

З огляду на проблему вважаємо, що наразі 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.

Означене спрямовує нас на наукове переосмислення змісту, норм і цінностей професійної етики, розуміння професійно й особистісно значущої складової підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах, визначення педагогічних механізмів її розвитку. Отже, можемо стверджувати, що склалися необхідні суспільні й наукові передумови для розробки цілісного концептуального підходу до

формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Насамперед, спробуємо з'ясувати означення самого терміна «концепція», акцентуючи, що його тлумачення (від лат. *conseptio* – розуміння, система) у сучасній теорії і практиці не є однозначним. Так, концепція часом подається як певний спосіб розуміння яких-небудь явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх розкриття; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [687, с. 301]; як те чи інше розуміння явища, системи поглядів чи основна думка художнього твору; як система поглядів на процеси і явища у природі й суспільстві [667, с. 275]; як комплекс заходів [118, с. 222].

У філософському контексті дане поняття трактується як «система поглядів, яка визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом і провідною ідеєю» [683, с. 238]. Воно співзвучне з поясненням терміна у педагогічній площині [149, с. 177].

На думку науковців, поняття «концепція» можна розглядати у двох вимірах: як базову ідею педагогічного дослідження і як форму презентації результатів науково-дослідницької роботи [283, 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 [634, с. 366].

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

Мета концепції полягає в обґрунтуванні та розробленні цілісної, відкритої, гнучкої педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, спрямованої на безперервне і

системне вдосконалення їхніх професійно-етичних знань і вмінь, важливих якостей задля формування професійно-етичної компетентності фахівця в освітньому процесі університету.

Для досягнення окресленої цілі виокремимо ключові *завдання*, котрі потребують вирішення, а саме:

- обґрунтування, розроблення та впровадження в освітній процес університетів педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників;

- визначення педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у системі освітньої роботи університетів;

- формування умінь і навичок задля вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців;

- класифікація освітніх форм, методів, технологій формування професійної етики майбутніх соціальних працівників та вибір викладачами університетів найбільш придатних з них для застосування в роботі.

Нормативно-правовою основою концепції слугують Закони України «Про освіту» [550] і «Про вищу освіту» [551], Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р. №344/2013 [554], Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 рр. [350], положення Кваліфікаційної рамки Єдиного простору вищої освіти [544], Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота» [181].

Ураховуючи те, що дана концепція направлена на оволодіння студентами університетів спеціальності «Соціальна робота» відповідними професійно-етичними знаннями, уміннями і навичками, формування компетентно-моральної особистості в умовах освітнього процесу вищих навчальних закладів, що органічно поєднується із професійними формами роботи у процесі інтеграції у фахову діяльність сучасних закладів соціальної сфери України, освітній процес університетів має будуватися на студентоцентрованому підході. Насамперед маємо на увазі, що для досягнення результатів навчання необхідно зважати на особливості пріоритетів особистості шляхом

надання їй більших можливостей у виборі змісту, темпу, способу та місця навчання [283, с. 59; 283, с. 64–66].

Стратегічними напрямками концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів є:

– чітке визначення основних методологічних підходів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів (параграф 2.1);

– упорядкування, розширення та збагачення термінологічного простору педагогічної науки;

– встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкта: виявлення закономірностей і принципів його формування;

– визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку чи науки загалом.

У розробленні концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів ми використовували низку принципів, а саме:

– *суб'єктності* (суб'єктом педагогічної взаємодії є студент);

– *оптимальності* (забезпечення не тільки успішного засвоєння знань, умінь та навичок майбутніх соціальних працівників, а й позитивної динаміки їхнього морально-духовного формування, розвитку професійно важливих якостей, моральної свідомості, скерованість на компетентнісну 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);

– *студентоцентризму* (повага до пріоритетів, інтересів, прагнень, думок студентів);

- *конструктивізму* (активно-позитивне ставлення студентів до оточуючих, готовність впливати на них, керуючись гуманістичними цінностями);
- *проектування особистісної траєкторії формування* (забезпечення усвідомленого вибору цілей, темпу навчання, форм, методів і технологій удосконалення 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, спрямованих на реалізацію особистісних освітніх цілей) [253, с. 37].

Специфічними особливостями професійно-етичної освіти майбутніх соціальних працівників університетів є поєднання професійної та етичної складових з урахуванням сучасних вимог до їхньої фахової підготовки. Результативність здійснення такої діяльності значною мірою залежить від рівня професійно-етичних знань, умінь, професійно важливих якостей соціальних працівників.

Пропонована нами концепція побудована на конкретних *стрижневих положеннях*, а саме:

- фахова діяльність соціальних працівників має інтегрований характер, зумовлений багатоаспектністю його дій у співпраці з суб'єктами соціальної роботи, що потребує формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах;
- формування професійної етики характеризується узгодженістю діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованістю на досягнення спільних освітніх цілей; її результативність характеризується рівнем сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників, який визначається цілісною системою знань і вмінь у галузі професійної етики, нормами, професійними орієнтаціями та принципами моралі, морально-вольовими рисами, професійно важливими якостями, етичною компетентністю, що забезпечує якісну професійну підготовку студентів;

– методологічною основою педагогічної системи формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах є: системний, гуманістичний, деонтологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний і андрагогічний підходи;

– відбір і структурування змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників здійснюється на основі методики відбору та структурування компетентнісно орієнтованого змісту, що реалізується на чотирьох рівнях: освітньої програми, навчальних планів, навчальних програм дисциплін; модулів, розділів та тем; ґрунтується на принципах науковості, цілісності, системності, структурованості та завершеності; діагностувального цілепокладання; професійної спрямованості; професійно-етичної спрямованості.

– формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є послідовним і системним процесом, що здійснюється на мотиваційно-цільовому, процесуальному, оцінно-діагностичному етапах реалізації педагогічної системи, результативність якої зумовлює здатність особистості до безперервного самовдосконалення;

– формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відбувається у ході освітнього процесу в університетах із використанням інноваційних технологій (забезпечують формування мотивації до професійно-етичних знань і вмінь, розвиток морально-вольових, психологічних якостей, професійно важливих рис) як у процесі теоретичної, так і практичної підготовки та за результатами рефлексії під час самоосвітньої діяльності;

– сформованість професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах залежить від якості комплексу навчально-методичного забезпечення;

– формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах зумовлюється творчою співпрацею усіх суб'єктів освітнього процесу із залученням їх до групових форм взаємодії;

– рівень сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах безпосередньо впливає на їхню професійну компетентність у соціальній роботі.

В основу концепції покладено такі положення:

– етична концепція відповідальності (Г. Йонас [270], Х. Ленк [578, с. 479], П. Стросон [578]), яка розглядає *принцип відповідальності* як базовий в етиці сучасної глобальної науково-технічної ери. Новим категоричним імперативом тут служить твердження науковця Г. Йонаса, котрий наголошує: «Чини так, щоб наслідки твоїх дій були сумісні зі збереженням справжнього людського життя на Землі» Г. Йонас [270, с. 275];

– філософська професійно-етична теорія (М. Васильєва [93], Г. Васянович [99], І. Зязюн [258], Т. Мішаткіна [443] та ін.), що розкриває зміст, структуру, норми та принципи етики як науки, її ключові категорії;

– учення про інтеріоризацію (Ж. Піаже [514]), яке передбачає засвоєння індивідом суспільного досвіду (інтеріоризація через соціальні способи діяльності, що сприяє формуванню психологічних особливостей особистості);

– концептуальні положення формування особистості у процесі соціалізації, а саме особистісно-професійний розвиток (О. Бодальов [68], Е. Зеєр [229], О. Леонт'єв [392], С. Максименко [416], А. Маркова [423], Л. Орбан-Лембрик [485] ін.);

– теоретичні засади гуманізації професійної освіти (А. Алексюк [4], Ш. Амонашвілі [6], В. Андрющенко [15], Г. Балл [38; 40; 41], І. Бех [62], С. Гончаренко [146], Н. Ничкало [472], В. Солодков [635] та ін.);

– засади теорії етично-морального формування студентської молоді (В. Андрущенко [14], І. Зязюн [262], О. Камінська [287], С. Клепко [321], О. Хорошайло [697] та ін.);

– формування і виховання етичної культури, моральних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки (О. Гомонюк [144], О. Дуб [198], І. Зайченко [222], Г. Медведєва [428], О. Патинок [497], О. Пономаренко [539], Н. Султанова [647], І. Трубавіна [672], С. Харченко [692]);

– професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери (Р. Вайнола [90], Д. Данко [175], А. Капська [297], О. Карпенко [308; 309], Ю. Колодійчук [335], І. Мельничук [433], А. Моралес [766], В. Поліщук [527], В. Савицька [601], Ф. Сейбел [768]);

– теоретико-методичні засади фахової комунікації (В. Баранюк [44], Н. Волкова [114], Д. Годлевська [141], О. Канюк [293] та ін.).

Означені положення сприяють реалізації безперервного процесу набуття професійно-етичних знань, формуванню морально-етичних умінь і навичок, особистісно-моральних професійно важливих рис, удосконаленню фахової майстерності, професійно-етичної компетентності.

Отже, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах ґрунтується на гуманістичній, особистісно формувальній та компетентнісній парадигмах. Так, гуманістична парадигма спрямована на їх формування, розвиток та самореалізацію як неповторної та унікальної особистості; особистісно орієнтована освітня парадигма визначає професійно-етичне формування майбутнього соціального працівника, зумовлене співвідношенням морально-етичних мотивів до професійної діяльності; компетентнісна парадигма орієнтована на практичну складову підготовки фахівців шляхом формування професійно-етичної компетентності.

Реалізація концепції дослідження здійснюється через взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, методичний і практичний.

Методологічний концепт включає взаємозв'язок різних підходів наукової методології, що зумовлюють формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, а саме: системного (забезпечує єдність цілей, змісту, форм, методів, інноваційних методик та технологій формування майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах у професійно-етичному аспекті як цілісної системи), гуманістичного (спрямований на формування особистості – самоцінної, унікальної), деонтологічного (зумовлює формування системи етичних принципів, норм, вимог), культурологічного (сприяє врахуванню соціокультурного контексту, формуванню загальної та морально-етичної культури), аксіологічного (уможливорює формування системи

цінностей і ціннісних відносин), акмеологічного (спрямований на самореалізацію майбутнього соціального працівника у професійній діяльності за допомогою саморефлексії, самоосвіти та саморозвитку), особистісно-діяльнісного (зумовлює формування активної позиції особистості в пізнавальній діяльності; співвідношення морально-етичних мотивів і професійної діяльності), суб'єкт-суб'єктного (сприяє педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу при формуванні професійної етики); компетентнісного (спрямований на формування і вдосконалення професійно-етичних знань, умінь та професійно важливих якостей), андрагогічного (зумовлює саморозвиток майбутнього соціального працівника в професійно-етичній площині).

Теоретичний концепт включає систему психолого-педагогічних ідей, концепцій, основних дефініцій, що розкривають суть і структуру поняття «формування професійної етики майбутніх соціальних працівників», педагогічних умов, змісту та сприяють розробленню відповідної педагогічної системи, котра ґрунтується на: ідеях і принципах філософії та методології наукового пізнання; положеннях теорій (соціальних дій, соціального обміну, управління враженнями, психологічної взаємодії та морально-етичної діяльності особистості, мотивації діяльності); загальнонаукових положеннях системного підходу; закономірностях і механізмах взаємодії в освітньому процесі; педагогічних принципах: *загальнодидактичних* (об'єктивності, зв'язку теорії з практикою, систематичності, наочності й різноманітності методів, міцності засвоєння знань, умінь і навичок); *загальнопедагогічних* (гуманізації та демократизації, науковості, наступності і послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності); *специфічних* (єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності); системності формування професійної етики; міждисциплінарності у формуванні професійної етики; єдності моральної свідомості й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання; проектуванні особистісної траєкторії формування; морально-етичній рефлексивній спрямованості процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»; морального вибору; фасилітації; академічної доброчесності); принципах структурування змісту підготовки

(науковості, цілісності, системності, структурованості та завершеності; діагностувального цілепокладання; професійної спрямованості; професійно-етичної спрямованості).

Методичний концепт репрезентує педагогічну систему формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, що реалізується у двох площинах (змістовій і діяльнісній) та передбачає поетапне формування професійної етики на основі опанування змісту, застосування форм і методів підготовки, що уможливають залучення до різних видів професійно-етичної діяльності; упровадження інноваційних методик підготовки, що забезпечують формування морально-етичної мотивації у професійній діяльності, професійно-етичних знань і вмінь, цінностей і професійно важливих якостей; залучення до самоосвітньої діяльності на рефлексивній основі; створення комплексу навчально-методичного забезпечення і методичних рекомендацій щодо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Практичний концепт зумовлює врахування вітчизняного і зарубіжного досвіду формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах; упровадження інструментарію, що дає змогу розробити педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Оцінювання результативності педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи здійснюється шляхом її експериментальної перевірки з використанням засобів діагностування.

Водночас існує низка проблем, які впливають наданий процес в університетах. До них відносимо відсутність:

- структурованого змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників;
- науково обґрунтованої педагогічної системи формування професійної етики, зорієнтованої на безперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток майбутніх соціальних працівників в університетах; розвиток і саморозвиток студентів упродовж навчання в університетах;
- комплексу навчально-методичного забезпечення формування

професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетській системі;

– розроблених методичних рекомендацій щодо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Оскільки формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів визначається специфікою педагогічного процесу, то й окреслена концепція має полягати в його стійкості, збереженні суті об'єкта, незмінності закономірних зв'язків, елементів структури та особливостей.

Концепція формування професійної етики майбутніх соціальних працівників розробляється як основа педагогічної системи формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи під час навчання в університетах. Водночас, це зумовлює обґрунтування цілей, визначення змісту, методів, форм, інноваційних методик та технологій, розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення, здійснення рефлексії та самовдосконалення у процесі навчання.

Важливу роль у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників відіграє його зміст, основу якого становлять професійно-етичні цінності, знання та вміння, професійно важливі якості, загальний і морально-етичний рівень культури фахівця. Задля цього необхідно обґрунтувати суть і структуру сформованості професійної етики; виявити, узагальнити й систематизувати вітчизняний та зарубіжний досвід із даного питання.

Ураховуючи ієрархію цілей, зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах необхідно розглядати на чотирьох рівнях, а саме: рівень освітньо-професійної програми; рівень навчальних планів; рівень навчальної програми дисципліни; рівень навчальної теми.

Основними принципами відбору та структурування змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є принципи: науковості, цілісності, системності, структурованості та завершеності; діагностувального цілепокладання; професійної спрямованості; професійно-етичної спрямованості.

Зміст формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи потребує врахування структурних компонентів сформованості

їхньої професійної етики, у тому числі: мотиваційно-ціннісного, який уможлиблюється активною мотивацією до оволодіння професійно-етичними цінностями соціальної роботи; когнітивного-світоглядного, що забезпечується системою знань про етичні взаємини, які утворюються у процесі роботи, етичну свідомість та етичні дії соціального працівника, етичні принципи соціальної роботи, необхідні для здійснення моніторингу процесу та результатів формування професійної етики; діяльнісно-поведінкового, котрий характеризується системою професійно-етичних умінь та навичок, що формують компетентність; особистісно-позиційного, що уможлиблюється формуванням професійно важливих моральних рис та якостей майбутнього фахівця соціальної роботи; рефлексивно-творчого, що зумовлюється моральною рефлексією.

Для здійснення професійної діяльності в етичній площині фахівець соціальної роботи має володіти системою знань, зокрема таких: загальні, котрі сприяють здійсненню соціальної роботи в соціумі з опорою на теоретичні основи філософії, соціології, етики та естетики, культурології, економіки, політики, права, психології, фізіології, норми моралі та етичні цінності; методологічні, що відображають концептуальні засади, структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи здобування знань; психолого-педагогічні, які забезпечують налагодження професійно-етичної взаємодії з опорою на теоретичні засади психології та конфліктології; методичні, що сприяють безпосередній етичній взаємодії через розкриття теоретичних положень етичних взаємин та етичної дії, механізмів та стратегій їх реалізації.

Засвоюючи необхідний обсяг теоретичних знань, майбутні соціальні працівники вдосконалюють свої практичні вміння, спрямовані на розв'язання соціально зорієнтованих завдань і ситуацій у ході професійної діяльності, в тому числі: методологічні – допомагають у здійсненні методологічного пошуку, аналізу та порівняння світоглядних соціально й особистісно значущих аспектів філософських проблем, пов'язаних із майбутньою фаховою діяльністю; дослідницькі – спрямовані на фундаментальні та прикладні дослідження соціальних проблем та їх вирішення у суспільстві; організаційно-управлінські – сприяють організації та управлінню соціальною роботою, взаємодії з

клієнтами; проєктувальні – забезпечують проєктування власної фахової діяльності; орієнтаційні – спрямовані на формування загальної культури, морально-ціннісних установок, етичних норм поведінки; технологічні – забезпечують засвоєння способів перетворення навколишнього середовища; методичні – визначають ефективність форм, стратегій, тактики реалізації професійно-етичної діяльності; комунікативні – спрямовані на забезпечення результативності взаємодії соціального працівника з клієнтами, колегами, засобами комунікації; рефлексивні – забезпечують усвідомлене оцінювання й корекцію процесу та результатів власної діяльності.

На формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах у межах педагогічної системи впливають такі *педагогічні умови*: формування позитивної мотивації до професійно-етичного розвитку студентів; удосконалення змісту професійно-орієнтованих дисциплін фахово-етичною компонентою; запровадження інноваційних технологій формування професійної етики в освітній процес; участь майбутніх соціальних працівників у виробничій практиці, зокрема волонтерській; волонтерська діяльність студентів.

Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах забезпечується запровадженням педагогічної системи, яка реалізується на таких етапах:

– *мотиваційно-цільовому* – активізація потреби у студентів оволодіти професійною етикою;

– *процесуальному* – формування знань про професійно-етичні категорії й норми, мораль, моральність, моральну регуляцію, умінь, що спрямовують майбутнього соціального працівника на опанування оптимальним для нього стилем професійно-етичної поведінки через зміст професійно-орієнтованих дисциплін та практичної підготовки, упровадження освітніх інноваційних методів та технологій, що зумовлює вироблення професійно-етичної позиції у процесі навчання в університеті через відповідні моральні переконання та установки;

– *оцінно-діагностичному* – моніторинг результатів упровадження педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, визначення рівня її сформованості.

У педагогічній системі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів важлива роль відводиться інноваційним педагогічним і фаховим технологіям, спрямованим на: мотивацію до опанування професійною етикою, професійно-етичними знаннями та вміннями, цінностями, культурою взаємодії, професійно-моральними важливими якостями; технології формування професійної етики (реалізація педагогічних та соціальних проектів). З-поміж них виділяємо: ігрові, проектні, інформаційно-комунікативні, технології співпраці, кейс-метод тощо. Педагогічні технології повинні тісно поєднуватися із сучасними виробничими технологіями, що сприятиме інтеграції педагогічних та фахово-етичних 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, 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 соціальних працівників в університетах здійснюється у процесі таких форм, як: лекції (лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-круглий стіл, лекція-брейнстормінг, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, бінарна лекція); практичні та семінарські заняття; тренінги; коучинг; майстер-класи.

До методів формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи відносимо: *стимулювання оволодіння основами професійної етики* (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід); *формування досвіду професійно-етичної діяльності* (методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія, «круглий стіл», «дерево рішень») та методи розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, метод «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор); *діагностування сформованості професійної етики* (метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії).

Результативність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах значною мірою визначається здатністю студента до рефлексії, котра здійснюється у двох основних напрямках: власні дії, тобто рефлексивна орієнтація «на себе»; дії клієнтів, тобто рефлексивна орієнтація «на клієнтів». Цьому сприятимуть технології рефлексії: «Знаю – хочу – дізнаюсь», «Бортовий журнал», «До і після». Рефлексія процесу та результатів професійно-етичної діяльності має тісно поєднуватися з безперервним самовдосконаленням майбутніх фахівців.

У зв'язку з цим набуває значущості самоосвітня діяльність студентів, що буде реалізована через індивідуальну освітню траєкторію формування професійної етики, виробничу практику, зокрема волонтерську, різні форми самостійної роботи (індивідуально, без сторонньої допомоги, під керівництвом викладача, за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій, у режимі інтерактивного консультування з викладачем).

Таким чином, формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах уможлиблюється оволодінням новими професійно-етичними знаннями й уміннями вирішення практичних та оперативних завдань, задоволенням пізнавальних інтересів. Такий процес має протікати за умови врахування специфічних особливостей формування професійної етики; особистісних потреб у формуванні, вдосконаленні, самовдосконаленні та саморозвитку студента. Результативність роботи оцінюється рівнем сформованості в соціальних працівників системи професійно-етичних знань і вмінь, компетентнісно важливих якостей.

Дії щодо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників мають бути направлені на професійну ідентифікацію, орієнтацію професійно важливих та особистісно-моральних якостей у контексті вимог до підготовки фахівця в університеті, який володітиме високими морально-етичними якостями.

Як показує досвід, про сформованість професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів можна робити висновок на основі готовності їх до виконання професійних обов'язків, осмисленої практичної підготовки до компетентно вибудованої

професійної діяльності. При цьому також необхідна гнучка самореалізація моральних, духовних і творчих сил особистості, цілеспрямоване сприяння розвитку професійної етики.

Реалізація концептуальних положень формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах потребує:

- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх рівнях та етапах формування професійної етики в освітньому процесі університетів задля отримання необхідного рівня сформованості професійної етики майбутніх фахівців;

- виокремлення та структурування змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах з використанням методики відбору та структурування її компетентнісно-орієнтованого змісту, враховуючи вимоги до професійної діяльності;

- удосконалення методів та технологій формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, зважаючи на сучасні вимоги до їхньої фахової діяльності;

- організації проходження виробничої практики на основі співпраці закладів соціального забезпечення і реабілітації та університетів, а також самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників;

- розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, що сприятиме оволодінню ними професійно-етичними цінностями, нормами, принципами, професійно важливими та особистісно-моральними якостями.

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

Висновки до другого розділу

1. До методологічних підходів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах відносять: *системний підхід*, що цілісно розкриває педагогічну систему формування професійної етики та впровадження її у практику освітнього процесу університетів; *гуманістичний* – забезпечує формування гуманістичного розуміння, ставлення до себе, інших і світу в студентів, а також сприятливого етико-гуманістичного середовища в університетах; *деонтологічний* – сприяє виявленню специфіки реалізації системи етичних принципів, норм, вимог соціальної роботи; *культурологічний* – орієнтує майбутніх соціальних працівників на процес прилучення до культури, системи загальнолюдських та професійних цінностей, технологій; *аксіологічний* – спрямовує на формування системи цінностей соціальної роботи, що наповнюють змістом професійно-етичну діяльність; *акмеологічний* – сприяє формуванню потенціалу майбутніх соціальних працівників, забезпечує продуктивне розв'язання професійно-етичних завдань; *особистісно-діяльнісний* – дає змогу особистості активно включитися у пізнавальну діяльність, позитивно впливає на співвідношення мотивів і професійної діяльності; *суб'єкт-суб'єктний* – сприяє професійно-етичній підготовці студентів як суб'єктів освітнього процесу університету; *компетентнісний* – дає змогу розкрити здатності майбутніх соціальних працівників до розв'язання певних професійно-етичних проблем на основі розвинених професійно-етичних знань, умінь, особистісно-моральних професійно важливих якостей; *андрагогічний* – забезпечує створення такої системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, яка, з одного боку, дає можливість студентові усвідомити цілі навчання та прийняти їх як особистісні, з іншого – включає зміст, форми, методи і технології навчання, що враховують специфіку професійної діяльності.

2. До чинників формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах належать: професійні (альтруїстична мотивація, суспільна значимість професії, соціальний статус (престижність) професії, компетентність і зміст діяльності);

особистісно-орієнтовані (моральні цінності, морально-етичні, вольові риси, психологічні якості та суб'єктність студента в освітньому процесі); педагогічні (особливості освітнього процесу: насиченість змісту підготовки етичною складовою, технологіями навчання, формами та методами навчання; особливості діагностування результатів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія та забезпечення умов для активної творчості студентів), а також особливості викладацького персоналу, задіяного до формування професійної етики фахівців, рівень його професійно-етичної компетентності, педагогічної майстерності.

З результатів аналізу перелічених груп чинників випливає, що результативність формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи значною мірою залежить від освітнього процесу університетів, які здійснюють підготовку соціальних працівників.

3. Запропонована концепція формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах обґрунтовує цілі, завдання, освітні парадигми, підходи, принципи, форми, методи, педагогічні умови та педагогічну систему, спрямовану на безперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток професійно-етичних знань і вмінь, професійно важливих якостей, засвоєння моральних норм, принципів, ідеалів соціальної роботи. Ураховуються соціальне замовлення суспільства на професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи, об'єктивні потреби соціальної сфери, особистості соціального працівника як соціального та професійного суб'єкта. Концепція служить основою педагогічної системи формування професійної етики, опису її інформаційного і правового простору та взаємодії з іншими системами.

Метою концепції є обґрунтування теоретичних і практичних основ формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах на засадах сучасних педагогічних підходів та сучасних вимог до сформованості в них професійної етики, розроблення на цій основі цілісної, відкритої, гнучкої педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, покликаної безперервно та системно вдосконалювати їхні професійно-етичні знання, формувати відповідні вміння та навички, сприяти розвитку та саморозвитку особистісно-моральних професійно важливих якостей,

удосконалення професійної майстерності у процесі навчання в університетах.

З метою реалізації концептуальних положень формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах необхідно: забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію на всіх рівнях та етапах формування професійної етики в освітньому процесі університетів задля формування професійно-етичної компетентності; виокремити та структурувати зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах із використанням методики відбору та структурування компетентнісно-орієнтованого змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, зважаючи на вимоги до їхньої професійної діяльності; удосконалити методи та технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників з урахуванням сучасних вимог до їхньої фахової діяльності; організувати проходження виробничої практики на основі співпраці закладів соціального забезпечення, реабілітації та університетів, самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників; розробити комплекс навчально-методичного забезпечення формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, що сприятиме оволодінню ними професійно-етичними цінностями, нормами, принципами, професійно важливими та особистісно-моральними якостями.

Установлено, що у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах враховуються специфічні особливості професійно-етичної діяльності, структури сформованості професійної етики, особистісні потреби студентів у самовдосконаленні та саморозвитку.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

3.1. Принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Формування фахівців соціальної сфери на сучасному етапі становлення України ставить докорінно нові вимоги та завдання перед освітньою галуззю. На сферу вищої освіти покладається відповідальність за інтерпретацію та втілення знань і вмінь у практичну площину.

Ключове місце в багатоступеневій системі підготовки спеціалістів відводиться й університетам, зокрема, закладенню основ етики, цінностей та ідеалів, що є принциповим у подальшій діяльності. Усвідомлений моральний вибір, турбота за свою репутацію є тими механізмами, які вирізняють майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи.

Глибинні трансформації у сфері вищої освіти, що спостерігаються з кінця ХХ – початку ХХІ століть, зумовили не тільки зниження академічних стандартів, а й певні зміни та деформації етичного поля академічної освіти абітурієнтів, студентів, аспірантів, молодих науковців, провідних викладачів і науковців [2, с. 10]. Означене зумовлює актуалізацію питання підвищення рівня етичних стандартів університетів, відновлення та дотримання моральних цінностей у взаєминах між колективами академічного персоналу, студентів, співробітників.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та маючи власний досвід роботи в університеті, хочемо підкреслити, що в нашому розумінні формування духовних цінностей особистості майбутнього соціального працівника – це цілеспрямований процес удосконалення професійного навчання, що створює умови для закладання основ стійких особистісних новоутворень до певної діяльності. Зокрема, йдеться про те, що кожен фахівець повинен мати

активну життєву позицію, почуття обов'язку, бути сміливим, рішучим, відповідальним, порядним і чесним у стосунках з людьми, усвідомлювати соціальну значущість своєї діяльності в будь-яких ситуаціях. Означений процес є системним та вимагає застосування певних форм, методів, принципів формування майбутнього соціального працівника в університеті [604, с. 258; 693, с. 9].

Очевидно, що специфіка професії соціального працівника базується на чіткій системі знань як теоретичного, так і практичного характеру, на критеріях успішного розв'язання проблем, системі етичних принципів і цінностей, які регулюють стосунки з клієнтами, колегами та різними інституціями. Вона побудована на гуманістичних, демократичних ідеалах, а її цінності ґрунтуються на повазі до людини та її гідності. Отже, доходимо висновку, що соціальне замовлення на фахівця соціальної роботи вимагає від нього високої етичної та професійної культури, розвинутого почуття відповідальності, здатності до самооцінки та саморозвитку, вміння налагоджувати стосунки з оточенням.

Водночас погоджуємося із твердженням дослідниці Т. Погорелової про те, що коли мораль є системою норм та правил, які регламентують обов'язок людини стосовно суспільства, тоді етика стає сукупністю моральних вимог до професійної поведінки соціальних працівників. Саме вони забезпечують ефективне виконання професійних функцій, тому етичну компетенцію можна визначити як здатність глибоко розуміти та застосовувати у фаховій діяльності такі загальнолюдські гуманні та професійні цінності, як: чесність, справедливість, совісність, повага до особистості, відповідальність тощо [522, с. 167].

Так, соціальний працівник має бути готовим до інтенсивної мобілізації інтелектуальних, психічно-вольових та моральних властивостей, пам'ятати про рівень персональної відповідальності за свої дії та рішення.

Наразі в суспільстві загострюються протиріччя між потребою у висококваліфікованих фахівцях із соціальної роботи з високим рівнем умінь і навичок, сформованими професійно-моральними якостями та недостатньою розробленістю умов, методів і принципів їхнього ефективного розвитку. Сучасна практика соціальної роботи виробила

систему усталених вимог до підготовки майбутнього спеціаліста в соціальній сфері та його діяльності. Однак не набуло належного висвітлення в науковому обігу питання принципів цього процесу в університетах.

Учені неодноразово порушували проблеми формування морально-етичних якостей та професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців [522, с. 168]. В основному вони сходяться на думці, що цей процес має здійснюватися поетапно, стати основою формування моральної свідомості, моральних звичок, що в практичних ситуаціях трансформуються у здібність до здійснення морального вибору на користь професійних цінностей.

Так, на первинному етапі підготовки бакалаврів із соціальної роботи має відбуватися формування в них чіткої уяви про особистість фахівця, предмет його діяльності. На завершальному етапі професійного становлення студенти повинні свідомо засвоювати моральні вимоги до професії та розвивати етичні мотиви майбутньої діяльності. У межах викладання професійно-етично спрямованих дисциплін викладачі, вважаємо, мають застосовувати професійно-аксіологічний підхід як методологічну основу.

Принципи освітнього процесу в університеті визначають стратегію й тактику взаємодії викладачів і студентів, характер їхньої творчої співпраці. Зокрема, тут важливо спрямувати діяльність майбутніх соціальних працівників на розкриття внутрішніх механізмів, логіки й організації вдосконалення та самовдосконалення системи їхніх професійно-етичних знань і вмінь, фахово важливих якостей.

Ми виокремили принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, узявши за основу критерії, запропоновані науковцем М. Михнюк, а саме:

- об'єктивності (формуються на основі об'єктивно існуючих педагогічних закономірностей);
- орієнтованості (зорієнтовані на вирішення певного рівня навчальних завдань, визначаючи тим самим загальні орієнтири і формуючи загальну стратегію формування професійної етики);
- системності (висувають відповідні вимоги до всіх компонентів формування та виступають системоутворюючим чинником);

- аспектності (розкривають можливості розробки та вдосконалення педагогічної системи формування професійної етики);
- доповненості (кожен принцип доповнює інші, не замінюючи їх) [440, с. 167–168].

Насамперед з'ясуємо суть дефініції «принцип» (лат. *principium* – основа, першооснова) – першооснова, що має подвійне тлумачення: по-перше, як основне вихідне положення, на якому ґрунтується вся теоретична система наук; правило, яким керуються у житті; по-друге, внутрішнє переконання, що відображається у нормах поведінки людей [667, с.492; 668, с. 307]; фундамент деякої сукупності фактів або знань, вихідний пункт пояснення чи керівництва до дій. Це нормативне загальне висловлювання, що містить певну вимогу до здійснення пізнавальної, практичної та духовної діяльності [388, с. 509]; морально-етичні засади, які керують життєдіяльністю особистості; певна система знань, що взаємопов'язані та знаходяться в процесі взаємовпливу [687, с. 519].

Визначаючи пріоритети формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, потрібно зважати на те, що загальнолюдські та професійно-моральні цінності не повинні залишатися лише побажанням, вони мають утілюватися у знаннях, уміннях, їхній життєдіяльності, тобто моральності.

Освітній процес в університетах базується на дидактичних принципах, які окреслюють зміст, логіку, цілі, завдання, форми та методи навчання, а також дають змогу проводити моніторинг результатів означеного процесу.

Таким чином, принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників виступають сукупністю ключових вимог, що окреслюють зміст, логіку, цілі, завдання, форми та методику організації освітнього процесу в університетах, а їх дотримання забезпечує розвиток майбутнього фахівця соціальної роботи з високим рівнем сформованості професійно-етичних цінностей, знань, норм, умінь і навичок, особистісно-моральних професійно важливих якостей [251 с. 72].

До загальноприйнятої системи принципів дидактики університетів

відносять такі: свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою [447; 505; 748].

Сучасні теоретики і практики також виокремлюють наступні принципи вищої школи:

- орієнтованості на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпечення безперервної освіти;
- інформатизації, технічної і технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідності змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) та виробництва (технологій);
- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ;
- раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності [379, с. 97].

Отже, *дидактичні принципи* навчання в університеті – свідомості й активності, наочності, систематичності і послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою – зумовлюють отримання знань, умінь і навичок належного організованого освітньому процесу.

На основі вивчення наукових доробок [110, 139, 379, 453] до *загальнопедагогічних принципів* формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах ми можемо віднести такі: гуманізації та демократизації, науковості, наступності і послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності.

У формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи основним, на думку вчених, є *принцип гуманізації та демократизації* навчання, котрий скеровує процес навчання в русло гуманних взаємин в університеті, де студент виявляє себе як унікальна, неповторна особистість. Цей шлях у сучасній освіті XXI століття виводить на пріоритетні позиції цінність людини, багатство її духовного світу, що знаходять вияв у загальних професійно-етичних

якостях майбутніх соціальних працівників. Тому гуманістичну позицію у формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи потрібно розглядати як орієнтацію на студента, котрий прагне максимально самоствердитися, набувати нового досвіду, здатності до здійснення свідомого вибору в різноманітних життєвих ситуаціях [206, с. 156–157]. Саме на даному напрямі гуманізації освіти, де закладено особистісний підхід у формуванні індивіда, враховуючи його особливості у сприйнятті, спостереженні, увазі, пам'яті тощо [589, с. 183], і наголошує чимало вчених. Однак нагадуємо, що принцип гуманізації та демократизації навчання втілюється тоді, коли студент у навчально-виховному процесі виступає суб'єктом, а його розвиток відбувається в атмосфері полікультурності та науково-фахової співтворчості між викладачем і студентом.

Отже, реалізація принципу гуманізації та демократизації у формуванні професійної етики полягає в налагодженні взаємин між викладачами спеціальності «Соціальна робота» та студентами, пріоритетності загальнолюдських цінностей, створенні ситуації успіху.

Ще одним із важливих загальнопедагогічних принципів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є *принцип науковості*, який забезпечує оволодіння ними системою наукових знань про соціальну роботу як науку та практичну діяльність, вплив соціуму на соціалізацію особистості, моральні, професійно-етичні цінності, норми поведінки і взаємин тощо. Означений принцип окреслює форми, методи та засоби формування спеціалістів на засадах науковості. Зокрема, ідеться про формування діалектичного мислення в навчальному процесі університету.

Неменш важливим у формуванні професійної етики бачиться *принцип наступності та послідовності*, який зумовлює логічну поетапність у такому процесі. Так, саме наступність і послідовність формування простежуються у структурі та змісті освіти фахівців спеціальності «Соціальна робота», а також у само формуванні та саморозвитку. Означені умови сприяють чіткому виокремленню професійно-етичних знань, заснованих на певних теоріях, методах відповідної науки, а їх опанування зумовлене педагогічними технологіями, комплексом інноваційних форм навчання.

Охарактеризований принцип формує та розвиває особистісні та професійні якості майбутніх фахівців; виробляє уміння вдосконалення та самовдосконалення, здатність виконувати складні специфічні завдання та вирішувати практичні проблеми у сфері особистої професійної діяльності чи в освітньому процесі.

Безперервність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах сприяє поступовому розвитку творчої особистості на основі усестороннього збагачення духовних цінностей, систематичної пізнавальної діяльності з удосконалення набутих професійно-етичних знань і професійно-моральних якостей, необхідних для надання компетентної соціальної допомоги клієнтам. Тож умотивованою є думка вчених, що запропонований *принцип безперервності* служить основою неперервного зв'язку всіх етапів формування майбутніх фахівців соціальної роботи в освітньому процесі університетів, де відбувається систематичне й поступове вдосконалення та самовдосконалення професійно-етичних основ діяльності, формування моральних і професійно важливих якостей студентів.

У колі наших зацікавлень, набув актуальності і *принцип динамічності*, оскільки змушує викладачів реагувати на зміни, які відбуваються в соціумі щодо вимог до професійно-етичної діяльності, а саме: вдосконалення як себе, так і студентів відповідно до соціальних перемін, використовуючи вже набуті професійні знання та практичний досвід роботи, систему сформованих морально-етичних цінностей, що зумовлює вищий рівень професіоналізації [251, с. 119–121].

Вивчаючи принцип динамічності, ми зважили на позицію дослідниці М. Михнюк, що означений принцип у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників ґрунтується на засадах акмеології – сходження і затребуваності. Важливо, що сходження передбачає безперервний розвиток фахівця, а затребуваність засвідчує потребу майбутнього соціального працівника у професійному зростанні [440, с. 171].

У формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи одним із провідних залишається *принцип особистої активності*. Він означає, що студент в освітньому процесі являється не пасивною ланкою в набутті відповідних знань і навичок, а особистістю, котра

самостійно обирає форми і методи власного фахового розвитку, формування професійно-етичної компетентності, що постає із власного бачення ідеалів, цінностей і моральних переконань.

Зважаючи на погляди науковців та дослідивши окреслені принципи, можемо констатувати, що базовими у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників є загальнодидактичні. Насамперед, ідеться про принципи об'єктивності, зв'язку теорії з практикою, систематичності, наочності й різноманітності методів, міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Водночас у навчальному процесі університетів провідна роль належить загальнопедагогічним принципам гуманізації та демократизації, науковості, наступності й послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності.

У вихованні, розвитку, формуванні морально-етичних норм майбутніх фахівців, окрім загальнодидактичних і загальнопедагогічних, застосовують і специфічні принципи. Безперечно, вони різняться для певного виду діяльності. Учені також висловили свої думки стосовно специфічних принципів, їх місця та ролі у процесі формування майбутніх фахівців. На думку дослідника А. Каленського, вони бачаться педагогічними положеннями, оскільки окреслюють стратегію взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу університету в напрямі формування професійної етики, конкретизуючи і розкриваючи мету, зміст, методи, форми та прийоми такої роботи [284, с. 177].

При цьому система специфічних принципів формування морально-етичної культури майбутніх фахівців включає основні з них: цілеспрямованості, культуровідповідності, педагогізації, людиноцентризму, адекватності, синергетики і континууму, опори на фундаментальну основу морально-етичної культури фахівця, емоційно-почуттєвої домінанти, єдності ціннісно-змістового і професійного спрямування освіти, співтворчості викладача та студента, практичної спрямованості, орієнтації на результат, комплементарності [453; 701].

З метою чіткішого усвідомлення процесу застосування окреслених принципів у формуванні професійної етики працівників соціальної сфери відстежимо це на прикладі інших категорій фахівців. Так, у формуванні професійної етики інженерів використовуються принципи:

орієнтації етичних вимог на критерій потреб й інтересів суспільства; гарантування якості технічної продукції і професіоналізму інженерної діяльності; гуманізації спрямованості й законівідповідності професійної діяльності; відповідності професійних якостей і фахової поведінки певному умовному еталону; дотримання цілевідповідності і психологічної вмотивованості технічної діяльності [385].

У моральному вихованні курсантів практикуються застосування таких специфічних принципів, як: єдність загальнолюдського і національного; послідовності, систематичності й безперервності набуття психолого-педагогічних та етичних знань; оволодіння моральними якостями особистості; відповідності цілей і змісту морального виховання; особистісно орієнтованого підходу [155].

Соціальна робота як вид професійної діяльності також побудована на специфічних принципах, зокрема таких: гуманізму, соціального реагування, комунікативності, варіативності соціальної допомоги, клієнтоцентризму, особистісного підходу, довір'я до клієнта та підтримки довір'я клієнта до соціального працівника, справедливості, толерантності, модальності (гнучкості), перманентності (безперервності), компетентності, конфіденційності, посередництва тощо [118, с. 323–324; 639, с. 357–359].

Відтак вважаємо за необхідне розглянути принципи, дотичні до професійно-етичних аспектів соціальної роботи. Так, принцип професійної компетентності регулюється Етичним кодексом соціального працівника та полягає у здатності виконувати свій обов'язок результативно, своєчасно, добросовісно, щоб фахівець розвивав свої знання й уміння.

Принцип гуманного ставлення до особистості забезпечує захист людської гідності, основних прав та свобод людини, виявлення поваги до клієнтів незалежно від посади, походження, соціального та матеріального стану, статі, раси, національності, віку та релігійних уподобань [767].

Принцип толерантності в соціальній роботі сприяє уникненню будь-якої упередженості. Виходячи з цього, справжній фахівець зобов'язаний сприяти утвердженню прав людини, демократії; мусить відмовитися від догматизму, абсолютизації певних переконань.

Водночас він має чітко усвідомлювати відмінності між людьми, громадами, знатися у цьому й не допускати нав'язувань їм певних поглядів, переконань [645, с. 148].

Для розгляду специфіки принципів, закладених в основу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, проаналізуємо етичні принципи, яких дотримуються фахівці у процесі діяльності. І тут послуговуватимемось базовими етичними принципами, виокремленими в Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів), прийнятому в Україні 2003 року, а саме: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів; толерантність; довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики [207, с. 18].

Послугуючись Міжнародною декларацією етичних принципів соціальної роботи, де виокремлено дванадцять принципів працівника, матимемо змогу повніше усвідомити важливість їх впливу на процес формування майбутнього фахівця. Так, названий документ стверджує, що:

- 1) кожна людина є унікальною цінністю, на яку потрібно зважати і ставитися до неї з повагою;
- 2) кожна людина має право на самореалізацію в такий спосіб, щоб не ущемляти права інших людей, і зобов'язана робити внесок у добробут суспільства;
- 3) кожне суспільство, незалежно від устрою, повинно функціонувати так, щоб забезпечити максимальні блага для всіх його членів;
- 4) фахівець має залишатися відданим соціальній справі;
- 5) соціальний працівник зобов'язаний «присвятити здобуті знання і навички наданню допомоги окремим особам, групам людей, громадам і спільнотам у їхньому розвитку і в розв'язанні конфліктів як між собою, так і в стосунках із суспільством та подоланні наслідків цих конфліктів»;
- 6) фахівець зобов'язаний виявляти толерантне ставлення до клієнтів;
- 7) соціальний працівник покликаний поважати основні права людини згідно з Міжнародною Декларацією прав людини Організації

Об'єднаних Націй та іншими міжнародними конвенціями, що впливають із цієї Декларації;

8) фахівець соціальної роботи має бути готовим до збереження конфіденційності, відповідально підходити до використання у соціальній роботі інформації про приватне життя інших осіб навіть тоді, коли законодавство країни суперечить цій вимозі [102, с. 30–31].

Також у липні 2018 року ухвалено «Глобальну декларацію етичних принципів соціальної роботи» за версіями Міжнародної федерації соціальних працівників [758] та Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи [757]. В основу документів покладено дев'ять принципів, на яких має здійснюватися співпраця соціальних працівників із клієнтами, а саме: визнання гідності людини, дотримання прав людини, сприяння соціальній справедливості, сприяння праву на самовизначення, сприяння праву на участь, дотримання конфіденційності та приватності, ставлення до людей як до цілісних індивідів, етичне застосування технологій та соціальних медіа, професійна доброчесність [757; 758].

Очевидною є низка принципів (параграф 2.4), котрі становлять систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, а саме: системності; бінарності; оптимальності; інформативності; суб'єктності; взаємозалежності; фасилітації; студентоцентризму; конструктивізму; проектування особистісної траєкторії формування; співтворчості; індивідуалізації.

Як ми вже наголошували, чимало дослідників порушували питання теоретичного обґрунтування специфічних принципів професійної етики та моралі. Зокрема, особливої уваги варті напрацювання А. Болдової [73], В. Гриньової [152], О. Дуб [199], І. Грязнова [155], А. Каленського [283], О. Камінської [287], О. Кривошеєвої [364], О. Лапузіної [385], М. Михнюк [440], Л. Москальової [453], О. Пономаренко [539], Н. Сопневої [637], Т. Спіріної [645], Н. Тимченко [661], О. Хорошайло [697], Л. Хоружої [698], так як слугують основою етичної рефлексії в етико-прикладній сфері. Відтак, опираючись на аналіз наукових розвідок, проведений експеримент, можемо стверджувати, що формування професійної етики майбутніх фахівців

соціальної роботи в умовах освітнього процесу університетів буде успішним, якщо ґрунтуватиметься на таких специфічних принципах:

- професійно-аксіологічної спрямованості;
- єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності);
- системності формування професійної етики;
- міждисциплінарності у формуванні професійної етики;
- єдності моральної свідомості й моральної діяльності;
- комплементарності;
- інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання;
- проектування особистісної траєкторії формування;
- морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»;
- морального вибору;
- фасилітації;
- академічної доброчесності.

Варто детальніше зупинитися на кожному зосібна.

Принцип професійно-аксіологічної спрямованості формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в освітньому процесі університетів передбачає необхідність виховувати позитивне ставлення до професії соціального працівника шляхом поетапного формування у студентів системи професійно-етичних ціннісних орієнтацій, культивування морально-етичного підходу до професії та предмета її діяльності. Отже, цей принцип задає тон навчанням задля опанування системою необхідних для роботи цінностей. У процесі навчання майбутні фахівці інтеріоризують їх, тобто йдеться про суб'єктивізацію професійно-етичних цінностей. Таке упорядковане поняття дає змогу розглянути ступінь реалізації ідеально-ціннісного, трансформації потенційного в актуальне [440, с. 172]. Значну увагу принципу професійно-аксіологічної спрямованості приділяє науковець М. Чобітько, оскільки він здатен змінювати весь устрій традиційної педагогіки. Тому так необхідно переосмислити основні освітні підходи та будувати освітній процес університетів на засадах інноваційної педагогіки [708, с. 33].

Високий рівень професійно-аксіологічної спрямованості є показником належної професійно-етичної компетентності. Тобто у процесі зміни умов професійної діяльності, вимог до професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників переоцінюються та змінюються і професійно-етичні цінності. Це зумовлює формування професійно-етичної компетентності студентів у період навчання в університеті.

Реалізація окресленого принципу сприяє орієнтації молоді на ціннісні смисли і взаємини та перетворює опанування основ професійної етики майбутніх соціальних працівників на осмислення цих зв'язків, відображення їх у своїй поведінці, формує позицію фахівця, спрямовану на вдосконалення та самовдосконалення професійно-етичних цінностей.

Детальніше проаналізуємо *принцип єдності теорії професійної етики та моральної практики* (фахової моральності) як, що безпосередньо позначається на формуванні професійно-етичної компетентності.

Безперечним є факт, що діалектичний взаємозв'язок теорії професійної етики і моральної практики полягає в тому, що вони не можуть існувати одна без одної. Науково-етичне знання формується в емпіричній і теоретичній площинах, що можуть існувати лише разом. Адже правдивість етичної теорії перевіряється емпірією (моральною практикою – моральністю), без емпіричних даних теорія залишається лише ідеєю. Моральна практика матеріалізується в моральність – чуттєво-предметну діяльність особи. Водночас емпірія (моральність) залежить від теорії – практична діяльність здійснюється в межах теоретично-етичних норм.

Ми погоджуємося з твердженням дослідника А. Каленського в тому, що окреслений принцип діє у певних напрямках [284, с. 183]. Так, у першому – спрямовує освітній процес університету на створення умов для освоєння студентами етичного, морального, професійного знання в організаційних формах навчання за допомогою різноманітних методів формування моральної свідомості. В організації участі у волонтерській діяльності майбутніх соціальних працівників маємо на увазі створення

умов для формування особистісних форм моральної свідомості шляхом їх наповнення професійним змістом.

Другий аспект – це створення ситуації морального вибору в контексті професійної діяльності (фахова моральність) і здатності студентів робити моральний вибір, тобто вибір учинків, дій. Така прикладна «частина» окресленого принципу реалізується в моральній практиці, тобто моральності. Таким чином відбувається перетворення професійної діяльності в моральну рису майбутнього соціального працівника [543, с. 221].

Фахова моральність є сферою реальних учинків і дій майбутніх фахівців соціальної роботи, однак вони мають внутрішню і зовнішню сторони. Внутрішня сторона – це мотиви, наміри студента, соціального працівника, загалом людини; зовнішня, «видима» сторона, дає уявлення про моральну поведінку студента, соціального працівника, людини.

Охарактеризуємо *принцип системності* формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Закцентуємось на тому, що саме він підтверджує достовірність суті формування професійної етики в особистій системності й у структурі більш масштабної системи (формування професійної компетентності, культури соціального працівника, морально-етичних норм, моральних ідеалів суспільства). До останньої предмет (явище) входить як компонент цієї системи. Водночас принцип системності розкриває та збагачує такі діалектичні категорії, як: якість, загальний зв'язок, взаємодія, формування, вдосконалення, зумовлюючи єдність усіх функціональних і структурних компонентів системи, що сприяє сформованості та покращення рівня професійної етики в майбутніх соціальних працівників. У рамках означеного процесу здійснюється взаємовплив етичного та професійного знання, поєднання загальнонаукового й конкретно наукового рівнів методології.

Отже, можемо стверджувати, що принцип системності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників забезпечує вдосконалення та самовдосконалення знань і вмінь із професійної етики студентів у відповідній системі, де між усіма елементами існує логічний взаємозв'язок. У практичній площині він закладає підвалини

формування професійної компетентності шляхом вибору найбільш доцільних форм, методів і технологій навчання.

В університетах міждисциплінарність побудована на інтенсифікації, оптимізації і раціональній організації освітнього процесу майбутніх соціальних працівників. Проведений нами експеримент засвідчив, що менталітет, загальна й освітня культура, світогляд, а також інноваційна модель технологічного процесу формування професійної етики впливає на рівень сформованості фахової етики студентів.

Так, нам вдалося поступово перейти в площину *принципу міждисциплінарності*, що сприяє реалізації окреслених вище принципів як єдиних організаційно-педагогічних вимог до змісту й методів навчання студентів, що забезпечує взаємодію, співпрацю викладачів різних дисциплін, у тому числі «Етики соціальної роботи», при складанні й упровадженні базисних та функціональних навчальних програм, їх координацію.

Перш ніж охарактеризувати роль *принципу єдності моральної свідомості і моральної діяльності* у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників, з'ясуємо суть понять «моральна свідомість» і «моральна діяльність». Так, моральна свідомість – це усвідомлення особистістю норм моральності, взаємин у суспільстві, ідей, уявлень, ідеалів, що функціонують у ньому. Іншими словами, мається на увазі сукупність етичних знань, моральних поглядів, переконань, почуттів, потреб. Під моральною діяльністю розглядаємо суспільну діяльність людини, підпорядковану здійсненню моральних цілей, тобто йдеться суто про моральність, котра виступає об'єктивною стороною моралі й поведінки людини, моральна свідомість – суб'єктивною [238, с. 24].

Наразі виокремимо особливості професійної етики майбутнього соціального працівника, вирізнивши об'єкт його діяльності – людину. Фахівець, безперечно, завжди несе моральну відповідальність за майбутнє того, кому надає допомогу; його робота психологічно й організаційно складна, часто приводить до професійних деформацій і «вигорання». Однак соціальний працівник має слугувати взірцем моральності, виступати людиною високих ідеалів. Саме в цьому і

проявляється принцип єдності моральної свідомості та моральної діяльності фахівця соціальної роботи.

Реалізація даного принципу, як наголошує А. Каленський, здійснюється за певними правилами, зокрема:

– формування етичного і морального знання, яке є матеріалом для особистісних форм моральної свідомості, що реалізується в контексті створеної системи формування професійної етики в майбутніх соціальних працівників;

– формування досвіду моральності, що сприяє перебудові моральних засад діяльності, чим розширює горизонт морального підходу як до світу, так і людей;

– єдність моральної свідомості і моральної діяльності досягається у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчанні, а також у ході наскрізної практики [283, с. 188–189].

Для процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи неабияке значення має *принцип комплементарності* (додатковості). Він окреслює формування майбутнього фахівця як здійснення взаємодоповнювальних процесів і закладання основ професійної етики.

В освітньому процесі університетів принцип комплементарності простежується у професійній етиці студентів-волонтерів. Саме їхні добрі справи відповідають прагненням, цінностям і компетентностям її суб'єктів, з одного боку, і актуальним потребам і вимогам її адресатів – з іншого. Отже, окреслений принцип відповідає ідеї спонукальної соціалізації і пронизує всі форми та види роботи. Він сприяє взаєморозумінню, довірі, взаємному тяжінню соціуму до добровільної діяльності особистості [283].

Суть *принципу інтеграції та взаємовпливу етичного і професійного знання* полягає у взаємодії моралі як теорії етики і професійних дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Він здійснюється безпосередньо, за допомогою проміжних зв'язків, що існують між структурними компонентами етики. На прикладному рівні етика взаємодіє з основами науки про соціальну роботу. Це добре відслідковується при обґрунтуванні теоретичної концепції, коли фахівець соціальної роботи покладається на базові знання про мораль,

моральність, систему цінностей, теорію оцінки поведінки, вчинків тощо.

Істотно соціальна робота як наука та спеціальність не досліджує мораль, моральність, етику теоретично. Тим часом, щоб оволодіти знаннями про гуманізм, суть і природу гуманізації соціальної роботи як професії, необхідні загальнотеоретичні знання про етику та мораль. Різні технологічні системи соціальної роботи базуються на етично-моральних цінностях і забезпечують проникнення моралі «всередину» моральної свідомості фахівця. Тому необхідно з'ясувати, які засоби, форми й методи навчання та виховання або підготовки майбутнього соціального працівника в університеті сприяють формуванню його ціннісних орієнтацій, гуманістичної спрямованості, моральної свідомості.

Порушені проблеми суголосні з нашим розумінням, а також із твердженням дослідника А. Каленського, який вважає, що для реалізації означеного принципу необхідно слідувати таким правилам:

- інтеграція і взаємодія етичного та професійного знання реалізується шляхом засвоєння майбутнім соціальним працівником категорій етики та моралі;

- формування категоріальних меж морального мислення проходить крізь призму вирішення студентом виробничих ситуацій;

- оцінювання професійних ситуацій, виходячи з морально-етичної рефлексії [283, с. 191].

Ще один необхідний *принцип проектування* особистісної траєкторії формування професійної етики – це максимальне особистісне професійне та моральне вдосконалення майбутніх соціальних працівників. Він зумовлює усвідомлений вибір основних компонентів професійного формування та розвитку, а саме: цілей, темпу навчання, форм, методів і технологій формування та самовдосконалення.

Таким чином, забезпечується вдосконалення елементів психологічної, дидактичної, методологічної, методичної, фахової, етичної, естетичної, інформаційної, рефлексивної культури, що становлять основу професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців. Варто наголосити, що окреслений принцип буде дієвим за умови свободи вибору цілей, завдань, змісту, форм, методів і

технологій формування та саморозвитку соціального працівника. А це означає, що чим більше студенти працюватимуть над особистісним і професійним зростанням, тим вищою стане їхня особистісна творча самореалізація. Тому, на нашу думку, так важливо виокремлювати моральні аспекти будь-якої діяльності в навчально-виховному процесі університетів, що дасть змогу оцінити моральні якості майбутніх соціальних працівників та спрогнозувати їхню діяльність, взаємодію із соціумом, клієнтами.

З окресленими нами двома принципами тісно взаємопов'язаний *принцип морально-етичної рефлексивної спрямованості* процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» в університетах. Він скеровує їх на розвиток і спонукає до морально-етичної рефлексії. При цьому мотиви проходять через лабіринти вибору, що має неабиякий практичний сенс. Адже студент, здатний рефлексувати, оцінює результати власного морального вибору, передбачає створення морального контексту свого професійного вирішення будь-якої соціальної проблеми. Зростання ж рівнів морально-етичної рефлексії майбутніх соціальних працівників відбувається в певних її напрямках: особистісно-професійна («Я» у професії серед своїх цілей, мотивів, настанов); морально-професійна («Я» серед тих, хто вчиться, і серед інших людей); етико-професійна рефлексія («Я» серед цінностей і норм моралі професії).

Отже, вся діяльність соціальних працівників базується на моральному виборі у прийнятті фахових рішень, що визначає траєкторію їхньої поведінки та вчинків. Тому принцип морального вибору сприяє самовизначенню суб'єкта в системі цінностей і встановлює морально-етичні межі професійної діяльності майбутніх фахівців. Він ґрунтується на певних концептах: нередукованого морального блага (благо не оцінюється через інші сутності, не зводиться до інших (неморальних) благ); негативності (моральне благо полягає в тому, щоб не чинити зла); зростання суб'єкта моралі (моральне благо не здобувається в результаті здійснення лише одного морального вчинку, що означає постійне прагнення до морального блага, тобто рух до безперервного духовного зростання); вчинок, здійснений «тут і зараз» (моральне благо проявляється або втрачається

в учинку, який людина робить, вирішуючи певну ситуацію морального вибору, що ставить перед нею сувору альтернативу відокремлення добра від зла); диктат совісті (моральна поведінка людини вимагає порівнювати свої дії із сумлінням, щоб уникати спокус і враховувати докори совісті, що виникають у неї за скоєні вчинки); взаєморозуміння (взаємини з іншими людьми необхідно вибудовувати, визнаючи їхню людську гідність, дотримуючись толерантності у стосунках); рефлексивність моралі (моральні міркування та вимоги суб'єкта мають співвідноситися тільки до власних міркувань, вимог незалежно від конкретної ситуації і моральної поведінки оточення); конвертованість утилітарних цінностей (досягнення утилітарного блага не для себе, а для іншої людини має моральну цінність. Адже альтруїстичне ставлення до прагматичних (утилітарних) цінностей неначе «конвертує» їх у моральну заслугу); негативний прецедент (порушення моралі є злом, воно стає вкрай негативним, як і створення прецеденту, що показує саму можливість такого порушення) [283, с. 192–194].

Для ефективності застосування принципу морального вибору в навчально-виховному процесі майбутніх соціальних працівників в університетах необхідно розробити й увести систему проблемних морально-етичних ситуацій на матеріалі змісту дисциплін, що має стимулювати активне вирішення ними морально-етичних проблем і різних морально-етичних суперечностей. При цьому необхідно зважити на вибір моральної позиції, прийняття морального рішення, оцінку і самооцінку моральних чеснот особистістю, прийняття рішення в певній ситуації морального вибору тощо.

Проблемні морально-етичні ситуації створюють умови для виявлення та загострення суперечностей між суспільною мораллю й індивідуальною моральністю особистості, між вимогами суспільної моралі до поведінки та вчинками особистості, особистими цілями та інтересами, потребами, почуттями майбутнього соціального працівника; між моральними рішеннями, потребами, ідеями і відсутністю у студента реальної здатності впровадити їх у життя. При цьому соціальний працівник натрапляє на протиріччя, які ведуть до протиборства полярних почуттів (добра і зла, страху і відваги, сумління і безсовісності, обов'язку й безвідповідальності тощо); на суперечності

між особистими міркуваннями різних людей щодо однієї і тієї ж моральної ситуації, вчинку. Однак вирішення проблем, що постають перед майбутнім фахівцем соціальної роботи, загартовують його фахово, привчають до обов'язку, гідності, честі.

У контексті зазначених проблем важливим є і *принцип фасилітації*, оскільки особистісно опосередкований супровід професійного навчання студентів на засадах етичних цінностей та його дотримання закладає чуттєві основи майбутнього фахівця, що сприяє інтелектуальній співтворчості й духовній взаємодії у площинах «викладач-студент», «студент-студент». Принцип фасилітації покликаний сприяти максимальній підтримці майбутнього фахівця в особистісно-професійному моральному зростанні його у процесі навчання в університеті.

Вважаємо, що *принцип академічної доброчесності* є не менш важливим специфічним принципом у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, оскільки дотримання моральних стандартів у соціальній роботі, їх зіставлення із кращими взірцями академічної культури ЄС, послідовне втілення в освітнє життя студентів університету слугує виявом прагнення вітчизняної викладацької спільноти взяти на себе відповідальність за формування базових етичних цінностей, забезпечення якості їх сформованості [236, с. 24].

Окреслений принцип спонукає до формування морально-вольових рис майбутнього фахівця в галузі соціальної роботи, а саме: чесності, гуманності, цілеспрямованості, організованості, зацікавленості в справі, відповідальності, надійності, наполегливості в досягненні мети, самостійності, вимогливості до процесу і результатів своєї роботи, сумлінності, принциповості, толерантності, працелюбності, дисциплінованості.

Не випадково серед науковців усталилась думка, що академічна доброчесність бачиться інтегрованою моральною рисою, котра поєднує фундаментальні чесноти – чесність, довіру, справедливість, повагу, відповідальність, мужність.

Водночас в основу дії принципу закладено концепт, дотримання якого викладачам необхідно починати із себе, «...а вже потім

добиватися його поширення серед усіх членів академічної спільноти, не допускаючи ніяких форм обману, брехні, шахрайства, крадіжки або інших форм нечесної поведінки, що негативно впливають на якість отриманих академічних ступенів» [2, с. 11].

Таким чином, результативність процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи забезпечується системною взаємодією і взаємним доповненням загальнодидактичних, загальнопедагогічних і специфічних принципів, що враховують морально-етичні норми подальшої діяльності, професійну культуру, різноманітні освітні форми навчання в університеті.

3.2. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників

Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти країни у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, реформаторські перетворення галузі спрямовують професорсько-викладацький склад вищих навчальних закладів на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, підвищення рівня самостійності, професійне самовизначення, формування компетентностей майбутнього спеціаліста. Студенти мають активно діяти як суб'єкти на етапі сприйняття та засвоєння знань, застосовування їх на практиці. Перед ними постають завдання щодо переосмислення та закріплення фахових умінь і навичок, виходячи з перспектив своєї практичної діяльності.

Результативність формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери залежить від освітнього середовища, в якому вони навчаються. Його базові риси проявляються в забезпеченні джерела знань та інформації, необхідних для подальшої роботи.

При цьому потрібно виходити з позиції, що соціальна робота виступає як найбільш багатогранна, трудомістка, морально відповідальна діяльність у структурі «професійна допомога». Саме високий ступінь почуття обов'язку фахівця за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, котрий відчуває особливі потреби та складні життєві обставини,

зумовлює формування певних професійно важливих якостей, неабиякого рівня особистісної зрілості та фахової етики.

Саме тому актуальним у нашому дослідженні бачиться вивчення педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої підготовки в університеті.

Задля реалізації поставленої нами мети в ході роботи ми зверталися до наукових праць останніх років, присвячених середовищному підходу в освіті, що трактується дослідниками як сукупність принципів і способів використання можливостей середовища для реалізації педагогічних цілей.

Так, учені вагомий потенціал освітнього середовища вбачають у створенні сприятливих умов для всебічного формування та саморозвитку особистості, збагачення його морально-етичними цінностями, поширення нових професійних ідей, стимулювання взаємостосунків у студентській групі. Неабияка роль відводиться і засвоєнню етичного досвіду та набуттю моральних якостей, котрі відповідають нормам професійної деонтології. Окремі дослідники, як В. Козирєв і М. Катуніна, акцентують на морально-духовній, виховній складовій освітнього середовища університету, а не тільки на його соціальних, навчальних і предметних компонентах. Зокрема, В. Козирєв виокремлює такі підходи внутрішнього середовища навчального закладу: логічний, у якому вбачає сукупність його елементів, їхні зв'язки та різні структури, та екстралогічний, що охоплює категорії атмосфери, духу, комфортності [331, с. 19]. Водночас М. Катуніна називає наочно-матеріальний, суб'єктивний та духовний (сукупність традицій, норм, правил) компоненти [316, с. 18–19].

Зважаючи на викладені дослідниками міркування, освітнє середовище в університеті має спрямовуватися на формування у майбутніх фахівців етичної компетентності. Ця якість реалізується, насамперед, у певних сферах, як-от: розумова діяльність – як шлях від сприйняття інформації про довкілля до глибокого усвідомлення його суті; морально-етична діяльність, що виявляється у референції широкого спектра професійно-етичних норм. З цієї нагоди науковець С. Микитюк наголошує на засвоєнні формальних норм ввічливості аж до прийняття гуманістичних принципів взаємодії з клієнтами [436]. А

інструментом впливу на формування особистості у закладах вищої освіти стають створені педагогічні умови. Задля успішної реалізації процесу формування професійної етики студентів соціальної сфери у процесі професійної підготовки необхідно з'ясувати науково-теоретичне обґрунтування понять «умова» і «педагогічна умова».

Насамперед, спробуємо детально проаналізувати лексему «умова», яка по-різному трактується в науковій літературі. Зосібна тлумачні словники подають даний термін «як вимогу, пропозицію однієї зі сторін; правила, які встановлені у відповідній галузі діяльності»; «особливості реальної дійсності, при яких здійснюється що-небудь; положення, що лежать в основі чого-небудь» [103, с. 1514; 103, с. 611]. Дослідниця Л. Петренко подає дану дефініцію як особливості процесу формування і розвитку активної особистості; засоби, методи і форми організації та реалізації цього процесу [507, с. 181]. Новий тлумачний словник пояснює термін «умова» як необхідну обставину, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [473, с. 868].

Окремі науковці, розглядаючи поняття «умова» в педагогічному аспекті, трактують її як обставину, причину, активний елемент, рушійну силу формування. Такої ж думки дотримуються М. Бориско [81], А. Денисенко [179], Г. Дмитренко [189], С. Карпенчук [312], В. Сластьонін [625] та інші.

Неабияка роль відведена і терміну «обставина», що характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [103, с. 818].

У нашому дослідженні таким явищем є процес професійної підготовки соціальних працівників, оскільки їхнє навчання окреслене певними умовами та чинниками. Зазначимо, що чинники ми вже розглядали у параграфі 2.3. Водночас, за твердженням А. Денисенко, умови, на відміну від чинників, котрі безпосередньо породжують ті чи інші впливи й ефекти, формують певне середовище, обставини місця і часу дії, в яких відбувається педагогічний процес. Умови створюють природний, соціокультурний, історичний, психологічний та педагогічний фон дії чинників. При цьому, залежно від поставленої

мети, одні й ті ж умови можна розглядати як сприятливі або несприятливі для результативності освітнього процесу.

Умови відрізняються від чинників тим, що вони досить рухомі та мінливі, тому їх можна не тільки враховувати, але й педагогічно конструювати [179, с. 47]. На основі цього встановлюється причинно-наслідковий зв'язок між умовами професійної підготовки і результатами навчання фахівців. Таким чином, якщо певна умова є причиною якогось ефекту, то його вияв залежить не лише від усвідомлення нами цієї умови (її визначення), а й від її наявності, існування, реалізації. Відтак перед викладачем постає завдання не тільки визначити, але й створити (підготувати), реалізувати певні умови для досягнення передбачуваного результату.

Філософський підхід трактує умову як категорію, що визначає те, від чого залежить інше (зумовлене), що робить можливим наявність речі, предмета, стану, процесу [687, с. 689].

Саме в наукових працях, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, сьогодні інтенсивно використовується поняття «педагогічні умови». Тому вважаємо доцільним провести глибший методологічний аналіз цього феномена. Дослідники пояснюють педагогічні умови як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовлюють ефективну діяльність усіх компонентів освітньої систем, причому залежать вони від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [652, с. 288].

Інші ж учені з даним поняттям пов'язують сукупність заходів, які сприяють підвищенню ефективності педагогічної діяльності [625]. Такої позиції притримуються А. Алексюк, А. Аюрзанайн та П. Підкасистий, котрі означену дефініцію пояснюють як певну обставину, що впливає на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [486, с. 124]. До іншої думки прибігає О. Братанич, розглядаючи під педагогічними умовами сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що сприяє успішному досягненню поставленої мети [54, с. 124].

Отже, на основі викладеного доходимо висновку, що педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних

працівників є сукупністю заходів, котрі забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування певної педагогічної системи в освітньому процесі університетів. А це означає, що на формування професійної етики майбутнього соціального працівника впливають різні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники, зумовлені вищою нервовою діяльністю, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками особистості, а також умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда. До прихильників даної концепції належать чимало науковців [141], [175], [284], [293], [297], [335], [384], [702] та інші.

Однак на такому стані справ позначаються закономірності навчання. Відповідно, результативність професійної підготовки студентів залежить від певних умов, зокрема: значущість для майбутніх фахівців змісту навчального матеріалу; гносеологічні критерії, тобто якість процесу підготовки соціальних працівників залежить від обсягу навчально-пізнавальної діяльності та практичного застосування знань і вмінь, а ефективність засвоєння знань прямо пропорційно пов'язана з потребою вчитися, рівнем проблемності навчання, інтенсивністю залучення студентів до розв'язання значущих для них навчально-професійних завдань, що водночас мотивує їх до творчої навчально-пізнавальної діяльності; психологічні, що потребують урахування інтересу до навчально-професійної діяльності і навчальних можливостей студентів, оскільки продуктивність фахової підготовки залежить від їхньої пізнавальної активності, особливостей мислення, розвитку пам'яті, здатності до учіння, сформованості навичок і вмінь, які закладаються у процесі застосування спеціальних тренувальних вправ і спонукають до мисленнєвої праці, смислотворчості; кібернетичні, згідно з якими ефективність, якість навчання співвідноситься з частотою й обсягом зворотного зв'язку, ефективністю контролю, якістю управління навчальним процесом (у даному випадку продуктивність професійної підготовки підвищується, коли модель дії, що її слід виконувати, – «програма рухів» та її результати – «програма мети» – випереджають у мозку саму діяльність); соціологічні, які підкреслюють актуальність використання інтерактивних технологій і

підтверджують, що розвиток індивіда пов'язаний із розвитком тих осіб, з котрими він спілкується, а ефективність навчання залежить від інтенсивності пізнавальних контактів, взаємонавчання, пізнавального напруження, якості спілкування на різних рівнях тощо; організаційні, які доводять, що ефективність навчання залежить від управління цим процесом зі сторони викладача та оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Таким чином, ми виокремили потребу детально окреслити суть, роль та певне коло проблем, що залежать від предмета розвідки в низці наукових досліджень. Ці питання докладно вивчали вітчизняні науковці: Р. Гуревич [161], А. Коломієць [337], А. Литвин [397], О. Пехота [512], В. Радкевич [574], Л. Шевчук [717] та інші. Вивчаючи педагогічні умови освітнього середовища університетів, дослідники поділяють їх на необхідні (умови, без яких система не може працювати повною мірою) та достатні (умови, яких достатньо для нормального функціонування системи). Такої позиції, зосібна, дотримується А. Литвин [397, с. 11], переставляючи зовнішні (засоби й умови навчального середовища) і внутрішні (індивідуальні, особистісні). Особливо автором акцентується на взаємовпливі й імплікаційному зв'язку охарактеризованих можливостей [397, с. 5]. Деякі вчені вважають, що рівень освітньої діяльності залежить від умов її перебігу [31, с. 123].

Ми розглядатимемо *педагогічну умову формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи* як систему органічно взаємопов'язаних обставин, факторів, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчального процесу, що сприяють підвищенню рівня сформованості професійної етики, виходячи з ідей, висунутих В. Баранюк [44], Б. Без'язичним [51], В. Гусаком [163], Д. Данком [176], А. Каленським [283], Ю. Колодійчук [336], М. Лапіною [384], О. Наливайко [459], Л. Руденко [593], Ю. Рябовою [598], Т. Семигінівською [611].

У даному разі цінним для нашої роботи є дослідження науковця М. Михнюк, котра виводить певні критерії результативності педагогічних умов формування фахівців, зокрема: створення умов для ціннісно-морального самовизначення та узгодження цінностей

суб'єктів освітнього процесу і виявлення цінностей формування як чинника позитивної самореалізації особистості; удосконалення умінь розробляти соціальні проекти; опанування рефлексивної культури і здатності до постійної кореляції своїх потреб відповідно до соціального середовища; сформованість рівня комунікативної культури, достатнього для забезпечення ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії; відповідність структури пізнавальної діяльності структурі діяльності студента, забезпечення зв'язку процесу навчання із розв'язанням значущих проблем професійної діяльності; створення ситуації успіху як механізму мотиваційної діяльності до формування потреб у самоосвіті та саморозвитку; створення умов як для цілісного оволодіння комплексом компетенцій згідно зі своєю професійною діяльністю, так й інструментом, що вможливило створення проектів розвитку [440, с. 234].

Отож формування професійної етики майбутніх соціальних працівників – це складний і багатоетапний процес, що потребує відповідної організації навчального процесу, створення комплексу сприятливих педагогічних умов.

Як переконливо доводить відомий дидакт Ю. Бабанський, «ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу» [31, с. 123].

Виходячи з аналізу наукової літератури та вивчення освітньої роботи університетів, нами визначено педагогічні умови, які сприятимуть ефективному формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Запропоновано проранжувати їх за ступенем важливості. Результати опитування відображені в табл. 3.2.1. З аналізу ранжування педагогічних умов з'ясовано, що респонденти до найбільш важливих умов формування професійної етики відносять: розвиток мотивації до формування професійної етики; збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін етичною компонентою; участь у волонтерській діяльності; спрямування наскрізної практики на здобуття професійно-етичного досвіду.

Таблиця 3.2.1

Результати ранжування умов, що сприяють формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Умови	Категорії респондентів			Сумарна оцінка ранжування
	Студенти 1–2 курсів	Студенти 3–4 курсів	Викладачі університетів	
	Місце за ступенем важливості (від найбільш (1) до найменш (10) важливого)			
Розвиток мотивації до формування професійної етики	2	1	1	1
Формування вміння впевнено поводитися	11	11	12	11
Формування здатності до емпатії	5	7	7	7
Формування комунікативних здібностей	8	9	8	8
Розвиток професійно-етичної рефлексії	7	6	3	6
Створення культурно-розвивального середовища	10	10	10	10
Використання інноваційних освітніх технологій	2	4	4	4
Спрямування наскрізної практики на здобуття професійно-етичного досвіду	4	5	6	5
Участь у волонтерській діяльності	1	3	2	2
Участь у студентських фахових олімпіадах	12	12	11	12
Навчання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії	9	8	9	9

Нам вдалось відстежити, що думки викладачів та студентів стосовно деяких умов відрізняються. Так, викладачі однією з головних

умов вважають розвиток професійно-етичної рефлексії, а студенти – збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін етичною компонентою, формування здатності до емпатії. Така відмінність у поглядах пояснюється різними характеристиками респондентів: досвідом, рівнем підготовки тощо.

У відсотковому аспекті найважливіші умови формування професійної етики студенти відобразили так: 42,4% вказали на важливість формування позитивної мотивації до професійної етики, що спонукає до самовдосконалення; 17,3% – на необхідність оновлення змісту професійно-орієнтованих дисциплін фахово-етичною компонентою, що підсилить когнітивний рівень формування професійної етики студентів; 12,6% – на застосуванні інноваційних технологій в освітньому процесі, котрі зумовляють формування креативного, стресостійкого, толерантного, самостійного фахівця; 27,7% – на значенні участі у волонтерській діяльності, що сприяє розвитку професійно-етичного світогляду і вияву його у відповідній фаховій діяльності, в основу якої закладено професійно-етичну компетентність. Водночас, системна єдність виокремлених педагогічних умов і зумовлює особистісно-професійну траєкторію розвитку майбутніх соціальних працівників в університетах.

Для наочного відображення достовірності викладеного ми склали таблицю, яка містить перелік відстежених у процесі опитування педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах (табл. 3.2.2).

Отже, можна стверджувати, що результативність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників викликана різноманітними педагогічними умовами.

З огляду на зазначене можна зробити висновок, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників – це рух від актуального світу особистісних подій до результатів їх усвідомлення, що закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді вмінь та навичок, слугують у розв'язанні виробничих проблем. Здатність до участі в ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом етичних, у тому числі моральних норм і цінностей [204, с. 137].

Таблиця 3.2.2

Перелік ключових педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах
(укладено автором)

Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної	Рейтинг у %
Формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, саморозвитку	42,4
Оновлення змісту навчальних дисциплін професійно-етичною компонентою	17,3
Застосування інноваційних технологій формування професійної етики в освітньому процесі	12,6
Участь студентів у волонтерській діяльності	27,7

До першої педагогічної умови відносимо *формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, саморозвитку студентів.*

На переконання науковців і практиків, соціальна робота загалом та процес цілеспрямованого формування професійної етики майбутніх соціальних працівників потребує реалізації конкретних завдань. З-поміж них помітне місце посідають оволодіння теорією професійної етики; пізнання її структури, функцій, моральних принципів, цінностей, категорій; використання у технологіях соціальної роботи; формування професійно-етичних умінь і навичок, розвиток гуманістичного мислення; усвідомлення цінностей професії; формування й активізація мотиваційної сфери на здобуття професії фахівця соціальної роботи; самоаналіз і дидактична рефлексія тощо [307, с. 87].

Тому вважаємо, що підґрунтям професійної діяльності слугує закладена певна система мотиваційних процесів, яка дає змогу визначити такі рівні, як: мотивація суб'єкта соціальної роботи; мотивація об'єкта соціальної роботи; мотивування або процес суб'єктно-об'єктної взаємодії [305, с. 21].

На основі проведеного дослідження ми виділили ключову педагогічну умову, яка сприяє ефективному формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Під нею розуміємо створення позитивної мотивації студентів до оволодіння ними професійною етикою, оскільки психологічні мотиви в роботі

соціального працівника характеризують його професійну діяльність [386, с. 28–29]. Саме мотивація як педагогічна умова, на думку науковців, передбачає перетворення професійно-етичних знань, умінь і навичок на засоби особистісного і професійного зростання. Таким чином, підвищується якість майбутньої фахової діяльності з клієнтами, а також, що не менш важливо, рівень професійної компетентності соціального працівника [305, с. 22].

У науковій сфері мотивацію розглядають як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, що охоплює потреби, мотиви, ідеали, інтереси, устремління, установки, емоції, норми, цінності тощо [673, с. 399]. Осердям мотиваційної сфери є відносно стійкі, домінуючі мотиви – внутрішня спонукальна сила, що сприяє зацікавленості особистості діяльністю, активізує її зусилля в зазначеному напрямі [673, с. 401]. На цьому у своїх дослідженнях наголошують ряд науковців. Серед них – Л. Виготський [123], Н. Ларіонова [386], О. Леонтьєв [392], А. Маслоу [427], С. Рубінштейн [589], П. Якобсон [738] та інші.

У процесі нашого дослідження вважатимемо за необхідне конкретизувати мотивацію до навчальної діяльності у студентів спеціальності «Соціальна робота». Загальне визначення суті дефініції нами розглядалось у параграфі 1.3.

Цікавим у контексті нашого дослідження є твердження О. Леонтьєва про співвідношення мотивів, потреб, інтересів і цілей, що утворюють особистісний сенс будь-якої діяльності [392, с. 328]. Автор вважає, що мотивація являється сукупністю мотивів. Причому мотивом служить суб'єктна причина (усвідомлена чи неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини. Змістовою характеристикою мотиву є наявність особистісного сенсу розвитку особистості через аналіз, рефлексію і прийняття рішень, що спонукає її до подальшого розвитку та самовдосконалення.

Учені подають класифікацію мотивів відповідно до видів (соціальних і пізнавальних) та рівнів, а саме:

– широкі соціальні мотиви (обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння), які проявляються як орієнтація на

ерудицію, реалізуються як задоволення від процесу навчання і його результатів;

– вузькі соціальні мотиви, що означають прагнення зайняти відповідну посаду в майбутньому, здобути визнання оточення, отримати гідну нагороду за свою працю;

– мотиви соціального співробітництва, що спрямовані на різні способи взаємодії, утвердження своєї ролі в колективі;

– навчально-пізнавальні мотиви, що направляють на способи набуття знань;

– мотиви самоосвіти, які орієнтують на набуття додаткових знань [524, с. 361].

Навчальна мотивація, складовою якої є мотивація до формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, як і будь-який інший її вид, визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою; закладом, у якому здійснюється навчання. Науковці виокремлюють різні напрями створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою студентів. Так, В. Асєєв акцентує на таких: «знизу догори» – умови навчальної діяльності і взаємини актуалізують окремі ситуативні спонуки та цінності до формування професійної етики, що за умови систематичної актуалізації поступово змінюються і переходять в усталені мотиваційні утворення; «згори донизу» – це засвоєння поданих педагогом уже в готовому вигляді спонукань до формування професійно-етичних знань, цілей, цінностей, змісту спрямованості діяльності задля формування компетентного фахівця [28, с. 73–74].

Водночас кожен із перелічених напрямів створення позитивної мотивації характеризується певними недоліками та перевагами, однак, на нашу думку, результативним бачимо їх комплексне використання. Отож процес створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою фахівців соціальної роботи стане ефективним за умови як прямої демонстративної і пояснювальної роботи щодо продуктивних мотивів професійно-етичної взаємодії, так і моделювання професійно-етичної діяльності, що активізуватиме навчальний процес і сприятиме формуванню професійно-етичної компетентності.

Ми спробували вирізнити ті мотиви діяльності, які необхідні для розвитку позитивного ставлення до формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. У цьому послуговувалися дослідженнями М. Михнюк і класифікували їх таким способом: *мотив суспільний*, що забезпечує усвідомлення потреб у суспільно значимій фаховій діяльності, спрямованій на професійно-етичну підготовку майбутніх соціальних працівників; *мотив досягнення*, який полягає в потребі у формуванні професійно важливих якостей і моральних цінностей; *мотив до здійснення професійно-етичної діяльності*, що спонукає студентів до вдосконалення своїх професійно-етичних знань і вмінь, фахової компетентності та професіоналізму [440, с. 239]. Водночас необхідними для справжнього фахівця вважаємо мотиви інтелектуально-емоційної сфери, які усвідомлюються ним як потреба у привласненні культурологічних знань, прагнення до розширення культурного рівня, поглиблення й систематизації спеціальних фахових знань. Ця група мотивів (інтелектуально-пізнавальні, морально-етичні, емоційно-естетичні) співвідноситься зі специфічною пізнавальною діяльністю та покликана задовольняти духовні потреби, на чому й акцентують учені. Тут проводимо паралель з усвідомленням перспектив професійно-етичної діяльності майбутніх соціальних працівників, що пов'язано із соціальною значущістю, матеріальними й соціальними умовами праці, можливостями особистісного і фахового зростання. Варто зазначити, що засвоєння соціально-ціннісних орієнтацій у процесі формування професійної етики безпосередньо залежить від мотивації особистості фахівця до професійної діяльності [255, с. 220].

Суголосними є думки В. Якуніна, котрий наголошує на взаємозв'язку позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою фахівців соціальної роботи в навчальному процесі із професійною спрямованістю. Зокрема, дослідник подає структуру навчальної мотивації студентів у такому вигляді: професійні мотиви, пізнавальні, мотиви соціальної ідентифікації і, нарешті, утилітарні мотиви [740, с. 253].

Від того, якою мірою проявляється мотивація до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, залежить їх

активність в оволодінні вміннями і навичками, саморозвитку, а також успішність професійної діяльності. Для її розширення та розвитку в різних напрямках необхідні позитивна мотивація й усвідомлення норм професійно-етичної поведінки. Тоді сповна відчуватиметься налаштованість соціальних працівників на спілкування, бажання зрозуміти клієнта, «увійти» в його ситуацію задля надання потрібної кваліфікованої допомоги [524, с. 163]. Звідси випливає розуміння того, наскільки важливою, з позиції науковців, є необхідність цілеспрямованого формування в майбутніх фахівців соціальної роботи позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою у процесі їхньої підготовки в університеті, моделювання фахової діяльності задля подальшого становлення.

Співзвучні з поглядами В. Якуніна є ідеї науковців Л. Подоляка та В. Юрченко, котрі акцентують увагу на необхідності усвідомлення майбутніми соціальними працівниками свого ціннісного життєвого простору, що ґрунтується на майбутній професійно-етичній діяльності [525, с. 159], оскільки для створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою студенти мають стати суб'єктами професійно-етичної діяльності.

Отож, до цілей і завдань формування професійної етики можемо віднести:

- усвідомлення майбутніми соціальними працівниками власного «Я», власних потенційних можливостей і здібностей;
- усвідомлення цілей свого професійно-етичного формування на основі осмислення ролі професійної етики;
- визначення ролі етичних знань у професійному, особистісному формуванні;
- вибір шляхів і способів створення програм професійно-етичного формування.

У єдності з мотивацією постають і ціннісні орієнтації. Адже позитивний результат і задоволення приносить така робота, в процесі якої поєднуються особистісне та діяльнісне значення. Тобто за умови створення певних цінностей у діяльності вони і слугують її мотивами [145, с. 245].

Так, усвідомлена ціннісна орієнтація майбутнього фахівця посилює регулятивні можливості самої його моральності, так як вона підпорядковує всі компоненти моральної свідомості єдиній меті та сприяє здатності людини передбачати результати своїх дій. В основі ціннісних орієнтацій закладено зв'язок між цінностями та поведінкою, які особистість вибирає на основі етичних норм. Ціннісна орієнтація становить цілісну систему ціннісних уявлень, що регулюють поведінку людини [59, с. 34].

Водночас ціннісні орієнтації відображають певні взаємини в соціальній роботі, що зумовлені, насамперед, певним змістом суспільних відносин.

Ціннісні орієнтації майбутнього соціального працівника є життєвим орієнтиром його фахової діяльності, детермінантою професійної етики. Пріоритетними цінностями соціальної роботи є ті, що утверджують гуманістичний зміст окресленої діяльності.

Зasadничими в діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи виділяють такі гуманістичні цінності: людська гідність, толерантність, соціальна справедливість, гуманізм, соціальна активність, що зафіксовані в Кодексі етики і прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Окрім того, соціальна дія фахівця за своєю суттю також є цінністю, оскільки полягає у підтримці, реабілітації і розвитку клієнта, на чому й акцентує дослідник С. Коваль [327, с. 78].

Окремим спрямуванням досліджень узятий вченими рефлексивний аспект усвідомлення особистістю власного «Я», що у вивченні аспекту професійної етики є досить узагальнювальним, адже ефективне формування професійної етики майбутніх соціальних працівників неможливе без усвідомлення ними мотивів і цінностей професійної етики. Проте рефлексія не зводиться до мотивів і цінностей, дане поняття значиміше і складніше. Під цим терміном розуміємо «здатність індивіда усвідомити те, як його дії і вчинки сприймаються іншими людьми» [53, с. 105]. Тобто йдеться про здатність людини оцінити себе з позицій іншого.

Професійна рефлексія відображена в діях, що враховуються при обґрунтуванні педагогічної системи формування професійної етики, зокрема:

1. Визначення й усвідомлення цілей формування професійної етики.
2. Окреслення мотивів щодо формування професійної етики та їх задоволення.
3. Установлення й усвідомлення вихідного рівня (стану) формування професійної етики особистості кожного студента.
4. Розроблення й реалізація програми дій, що передбачає основні перехідні стани формування професійної етики.
5. Отримання й осмислення за певними параметрами інформації про формування професійної етики.
6. Опрацювання інформації, самооцінка, вироблення та внесення у формування професійної етики коригувальних взаємодій.

У підсумку, на основі аналізу наукової літератури, робимо висновок, що на сьогодні особистісній складовій формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в Україні приділяється недостатня увага.

Науковий інтерес до окресленої нами проблеми виявив А. Каленський, зазначаючи, що формування професійної етики студентів повинно здійснюватися безперервно, впродовж усієї їхньої діяльності як фахівців. Тому мотиви, цінності, установки зусиллями науково-педагогічних працівників мають підпорядковуватися досягненню спільної мети – формуванню професійної етики у майбутніх фахівців. Водночас ця мета цілком може слугувати як мотиви, цінності або настанови (рис. 3.2.2.) [283, с. 214–215].

Таким чином, реалізація мотивації як умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників засвідчує задоволення таких їхніх особистісних та професійних потреб як підвищення професійного та морального рівня, поглиблення професійно-етичних знань і вдосконалення вмінь, особистісних і професійно важливих якостей, що спонукає студентів до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення.

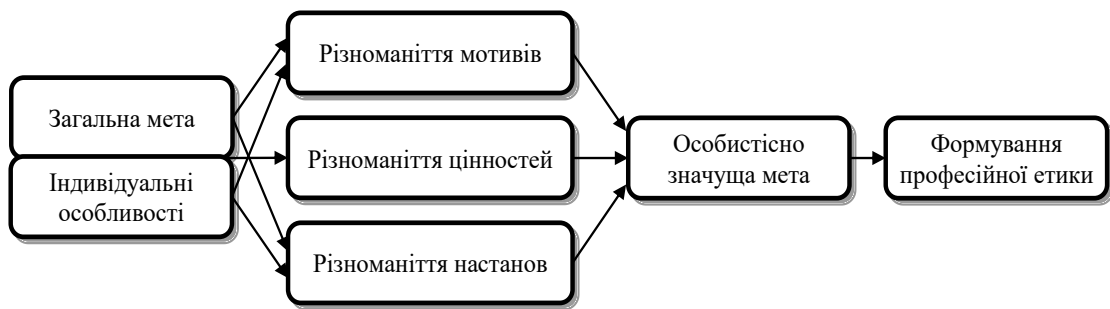


Рис. 3.2.2. Схематичне зображення системного характеру особистісної мети студента – майбутнього соціального працівника (за А. Каленським)

Зважаючи на таку категорію як мотивація, дослідники акцентують увагу на професійному покликанні та професійній самосвідомості як умові формування професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи. Не випадково вони вважають, що професійне покликання – це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості, що зумовлює його особистісне ставлення до фахової діяльності [386, с. 30–34].

Даний підхід формується поступово за такими напрямками:

- 1) сприйняття і розуміння суті професії «соціальна робота»;
- 2) поведінка особистості не тільки у процесі професійного спілкування, а й діяльності.

Принагідно зазначимо, що діяльність фахівця визначається не тільки стратегічними завданнями соціального захисту населення, вона зумовлена також генетичною схильністю особистості до роботи з людьми, котрі знаходяться у складній життєвій ситуації [386, с. 35–36]. Тож стає зрозумілим, що рефлексія на соціальні еклюдії, соціальні девіації і потреби різних категорій клієнтів не може бути тільки природженою. Досвідом доведено, що вона формується упродовж усього життя людини за умови престижності професії, наявності розвиненої системи підготовки, індивідуальних якостей [638, с. 368].

Отже, для успішного формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи потрібно сформувати професійну готовність на основі позитивної мотивації до оволодіння певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, особистісними цінностями, якостями, професійно-етичною рефлексією.

Оскільки мотиваційна сфера фахівців є динамічною, то позитивна мотивація може проявлятися в ході як професійно-етичного навчання, так і самовдосконалення. Реалізація цієї педагогічної умови здійснюється завдяки визначенню потреб майбутніх соціальних працівників щодо участі в освітньому процесі університету.

Незаперечним вважаємо твердження, що «освітній процес – це спеціально організована взаємодія педагогів та вихованців, спрямована на вирішення освітніх завдань» [679, с. 17], а це означає, що одне із ключових місць у системі підготовки студентів університетів посідає *освітня діяльність*. Вона і є головним джерелом отримання нових знань, умінь і навичок, що згодом перевіряються та закріплюються в інших видах професійної підготовки. Однак орієнтація її змісту має спрямовуватися на формування комплексу знань із професійної етики майбутніх соціальних працівників, що, відповідно, передбачає введення до професійно-етично-орієнтованих дисциплін додаткових тем і питань, необхідних для фахового зростання. З окресленого з'ясовується, що другою педагогічною умовою є ***оновлення змісту навчальних дисциплін професійно-етичною компонентою***.

Аналіз навчально-методичної документації (навчальних планів, програм) свідчить, що професійно-етична підготовка соціальних працівників є складовою професійно-орієнтованих дисциплін, які забезпечують загально професійну підготовку студентів спеціальності «Соціальна робота». Відтак назріла потреба окремо розглянути означений комплекс дисциплін у навчанні студентів за цією спеціальністю.

Виокремимо такі з них: «Вступ до спеціальності», «Історія соціальної роботи», «Теорія та історія соціального виховання», «Волонтерська діяльність», «Теорія та методи соціальної роботи», «Індивідуальне консультування», «Групова робота», «Робота в громаді» «Етика соціальної роботи», «Основи соціалізації особистості», «Соціальна молодіжна політика», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами населення», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування». Закцентуємось й на тому, що навчальний матеріал, поданий в означених курсах, має

бути важливим для професійного становлення фахівця соціальної роботи, а реалізація тематичних змін у процесі викладання – базуватися на використанні активних методів навчання, зокрема, методів контекстного і проблемного навчання у їх комплексному поєднанні. Це значно активізує професійно-етичну діяльність студентів і сприятиме підвищенню рівня сформованості їхньої фахової компетентності [252, с. 142].

Висловлену думку можемо підтвердити і тим, що дисципліни циклу професійної та практичної підготовки соціальних працівників мають широкі можливості щодо включення етичного компонента, оскільки саме на заняттях здійснюється аналіз, що базується на загальнолюдських цінностях, соціальної життєдіяльності суспільства та ролі у цьому процесі справжніх фахівців. У ході викладання матеріалу обґрунтовуються засадничі морально-етичні принципи, як-от: рівність, толерантність, антидискримінаційність; розглядаються проблеми клієнтів; методики і технології роботи із вразливими групами населення; з'ясовуються особливості надання допомоги сім'ям.

Принагідно зазначимо, що детальний аналіз програм вище окреслених дисциплін буде подано в параграфі 4.3.

Структуру дисциплін, які розглядають питання професійної етики фахівців («Вступ до спеціальності», «Історія та теорія соціальної роботи», «Волонтерська діяльність», «Професійна майстерність», «Соціальна конфліктологія та партнерство», «Філософська антропологія», «Соціальне проектування і прогнозування»), варто доповнити змістовими темами із професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників, специфіки ціннісних орієнтацій, професійно-етичної взаємодії, рефлексії тощо (див. Додаток В).

Відтак пропонується висновок, що структурованість і системність у наповненні фахових дисциплін етичним компонентом забезпечить розуміння майбутніми соціальними працівниками моральних цінностей, категорій, посприє розвитку професійно-важливих якостей (емпатія, гуманізм, альтруїзм, толерантність, асертивність, справедливість тощо). Водночас цілком очевидно, що при неповному використанні ресурсу названих дисциплін у напрямі професійно-

етичного зростання та формування створюються передумови для подальшого морального дисонансу фахової компетентності, зважаючи на те, що зміст дисциплін має спрямовуватися на формування моральної особистості, якій притаманні: гуманізм, порядність, чесність, справедливість, відкритість, самоповага, толерантність, емпатійність, повага до інших, турбота про добробут членів суспільства, громадянськість, майстерність, самостійність, розуміння професії «Соціальна робота» як основи існування життєдіяльності суспільства.

У ході дослідження ми впевнились і в тому, що, навчаючи майбутніх соціальних працівників, необхідно максимально формувати цілісну систему вмінь, цінностей і моделей поведінки та діяльності, оскільки їх спільною основою є як загальнолюдські, так і цінності професійної етики.

При цьому не менш важлива роль належить й ефективності навчання, що залежить від педагогічних технологій, які застосовуються в університетах. Означене зумовило виокремлення третьої педагогічної умови – ***застосування інноваційних технологій формування професійної етики.***

Загальновідомо, що формування професійної етики студентів залежить від вивчення та запровадження в освітній процес університетів як педагогічного, так і виробничого інноваційного досвіду. Таку позицію неодноразово підтримували сучасні науковці: І. Дичківська [186], О. Ігнатович [277], А. Каташов [315], О. Пехота [512], О. Пошетун [535], В. Радкевич [572], В. Сластьонін [626], О. Щербак [727] та інші.

Вважаємо доцільним, насамперед, охарактеризувати дефініцію «інновація». Це слово походить від англійського – «*innovation*», що в перекладі означає «запровадження новацій» [499, с. 425].

У педагогічній науці інновація, з одного боку, розглядається як процес оновлення, реалізації, запровадження, а з іншого – як діяльність з утілення новацій у відповідну соціальну практику. Так, в Енциклопедії освіти зазначається, що поняття «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох частин: ідеї і процесу її практичної реалізації. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук

ідеї з метою розв'язання суперечностей, а її реалізація відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту [206, с. 338]. Тобто інновація – це результат кожної стадії процесу трансформації нової педагогічної ідеї у практику, що відповідає етапам розвитку інноваційного циклу [278, с. 47].

Враховуючи викладені тлумачення, стверджуємо, що інноваційна діяльність викладача університету в навчально-виховному процесі як вид творчої діяльності спрямована на осмислення та застосування сучасних методик і технологій з метою досягнення кращих результатів професійного навчання майбутніх соціальних працівників.

Грунтовне вивчення проблеми переконує нас у тому, що рівень використання інноваційних технологій навчання в університетах наразі ще не є достатнім. На думку В. Радкевич, це зумовлено низкою причин, зокрема: недостатня поінформованість викладачів щодо наявності нетрадиційних методик проведення теоретичних занять та їх результативності; низький рівень їх методичної підготовленості до організації процесу професійного навчання на основі врахування теоретичних положень сучасних дидактичних концепцій, принципів, форм, методів, які стимулюють розвиток особистості майбутніх кваліфікованих соціальних робітників у процесі навчальної діяльності; наявність у викладачів стереотипів щодо традиційних підходів до проведення занять з теоретичних предметів. Дослідниця пояснює наявну ситуацію як певну консервативність, а також відсутність матеріального стимулювання інноваційної діяльності та розробки авторських навчальних посібників, методики викладання дисциплін у студентів, зокрема, і спеціальності «Соціальна робота» [575, с. 286].

Закономірно, що інновації народжуються в результаті спроб вирішити традиційну проблему новим способом, що позитивно вплине на якість поліпшення системи навчання. Тобто метою їх запровадження є оптимізація навчально-виховного процесу в університеті, яка здійснюється з урахуванням професійної й особистісної готовності викладачів. Результатом інноваційного навчання є формування певного способу мислення, спрямованого на творчість, подолання стереотипів, що характеризується нагромадженням нового знання у вигляді

інновацій і нововведень у діяльності соціального працівника [277, с. 14–15].

Водночас, як доведено досвідом, жодна інноваційна виховна технологія або технічний засіб навчання не допоможуть педагогу виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, ефективно будувати професійну діяльність, спрямовану на формування етичної компетентності студентів, якщо він особистісно та професійно не підготовлений до цього.

Безперечно, інновація як діяльнісний процес і як його результат постає однією з вищих цінностей особистості, оскільки й сама інноваційна діяльність є своєрідною системою цінностей.

До інноваційних методик відносимо: проектне навчання; самофутурування; технологію занурення у професійну діяльність; ігрові методики тощо. Спроби їх аналізувати здійснені в параграфі 4.5.

У межах означеної умови співзвучним є твердження дослідниці В. Баранюк про те, що умови оволодіння професійною етикою фахівців соціальної роботи також реалізуються шляхом застосування активних методів навчання. І, як наголошує науковець, особлива увага з-поміж них надається методам контекстного і проблемного навчання, зокрема, монологічному та методу аналізу проблемних професійних ситуацій. Моделювання й аналіз проблемних ситуацій, участь у ділових і рольових іграх, навчальних дискусіях забезпечили розвиток продуктивної професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, трансформацію засвоєних етичних знань у внутрішній план дій, що підтвердило високий потенціал активних методів навчання для створення позитивної мотивації у студентів до формування їхньої професійної етики. Також вважаємо цілком раціональним підхід науковця стосовно використання означених методів, якщо під час занять викладач не створює, а забезпечує, мінімально дозує проблемні професійно-етичні ситуації задля збереження і підтримки інтересу студентів до навчального матеріалу [43, с. 73–80].

В окресленому контексті цінним для нас буде аналіз таких форм викладацької діяльності, як коучинг і фасилітаторство, що лежать в основі інтерактивних технологій.

Так, коучинг як педагогічна умова, створюючи усвідомленість і відповідальність в іншій людині, зумовлює її дії до вирішення особистих і професійних проблем. В освіті коучинг розглядають і як стиль взаємодії викладачів зі студентами, що ґрунтується на спільній діяльності, заснованій на рівноправному партнерстві та повазі, можливості сприяти якісно новим взаєминам у педагогічному колективі, зокрема, розкриттю потенціалу студента, підвищенню його відповідальності за ефективність розвитку. Такі умови всебічно сприяють професійному зростанню майбутніх соціальних працівників [512, с. 127].

Вважаємо за потрібне окреслити коло завдань, які ставить викладач-коуч, організовуючи процес навчання і тренінгу, допомагаючи студентам самостійно визначати цілі професійно-етичного зростання, приймати оригінальні рішення, генерувати ідеї, спрямовувати спільні дії коуча і майбутніх соціальних працівників на результат формування професійної етики. На наше переконання, однією з важливих якостей викладача-коуча є вміння вислуховувати і чути свого співбесідника, брати участь у проблемних бесідах, дискусіях стосовно різних професійно-етичних аспектів діяльності фахівців соціальної сфери.

Водночас викладач-коуч може стати фасилітатором для студентів, тобто тим, хто полегшує, допомагає, сприяє. І все це направлене на ефективне і творче освоєння інформації, формування критичного осмислення соціальної сфери [118, с. 519]. Викладач-фасилітатор урівноважує розподіл зі студентами відповідальності за процес навчання, він «повністю довіряє їхнім здібностям самостійно мислити і самостійно навчатися» [586, с. 302]. Таким чином, його діяльність спрямована на те, щоб майбутній соціальний працівник став учасником організації і здійснення процесу навчання.

Проте, на думку вчених, завдання вищої школи не лише навчити молодь учитися, а ще головніше – прищепити бажання до самостійного пошуку та отримання нових знань. Як слушно зауважує дослідник К. Роджерс, «навчальний курс вважається успішно завершеним не тоді, коли студент засвоїв усе те, про що хотів дізнатися, але тоді, коли він

значно просунувся вперед у засвоєнні того, як вчити те, про що він хоче дізнатися» [586, с. 303].

На основі висловленого нами спробуємо виокремити ключові установки викладача-фасилітатора, якими виступають: конгруентність (відкритість), безумовне позитивне прийняття студента, довіра, емпатійне розуміння та безоцінне ставлення до нього. Тобто ми отримали «тріаду Роджерса». Не менше важливою також є оптимізація міжособистісних взаємин у системі «викладач – студент», що будуються на суб'єкт-суб'єктному підґрунті задля дотримання психологічних умов самоствердження і самореалізації студента як майбутнього фахівця [734, с. 104]. На цьому аспекті вже неодноразово наголошував дослідник В. Юрченко.

Отже, особистість соціального працівника, сформована внаслідок інноваційного навчання, характеризується такими рисами, як: відкритість до інновацій, готовність до плюралізму думок; усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; орієнтація на сьогодення і майбутнє; вміння визнавати іншу думку, не боячись змінити власну; готовність до подолання професійних невдач; позитивне сприйняття свого минулого досвіду; планування майбутніх дій для досягнення передбачуваних цілей та їх впливу на фахову самостійність.

Четвертою педагогічною умовою формування професійної етики майбутніх соціальних працівників виступає *участь у волонтерській діяльності*, під якою ми розуміємо напрям фахової підготовки студентів, який сприяє формуванню зацікавлень професією, творчості у вирішенні нештатних завдань, їхньому самовдосконаленню, самореалізації, розвитку власне професійно-етичних цінностей, особистісно-моральних, професійно важливих якостей. Саме вона здійснюється задля створення умов інтелектуального, духовного та професійного формування молоді, їхньої самореалізації. З приводу цього педагогі-теоретики і педагогі-практики [345], [429], [671] зазначають, що позанавчальна діяльність як одна із форм роботи університетів сприяє творчому розвитку особистості, реалізації її професійного й культурно-морального потенціалу.

Тому, зважаючи на завдання, поставлені нами в ході дослідження формування професійних якостей, морально-етичних цінностей, норм, навичок у майбутніх фахівців соціальної роботи, котрі зумовлюють індивідуальну освітню та професійно-етичну траєкторії розвитку особистості, у цьому контексті заслуговує на увагу і волонтерська діяльність як вид позааудиторної роботи студентів, що передбачена навчальними планами спеціальності 231 «Соціальна робота».

Різні аспекти позааудиторної роботи в освітньому процесі досліджували: О. Гаврилюк [130], Н. Грищенко [153], М. Донченко [193], Л. Кондрашова [345], Н. Крутогорська [367], І. Ляшенко [414], О. Медведєва [429], Г. Овчаренко [478], Л. Петриченко [508], Н. Скрипник [623], О. Смалько [633], С. Шашенко [714], С. Шехавцова [719] та інші. Вплив позанавчальної діяльності на становлення майбутнього фахівця соціальної сфери розглядали у своїх працях Т. Волковницька [115], О. Гомонюк [144], Т. Децюк [185], А. Капська [294], О. Карпенко [304], О. Кучерява [380], С. Отрошко [185] та інші.

Принагідно зазначимо, що волонтерська діяльність передбачає добровільну участь в організації соціальних заходів благодійного, просвітницького, освітньо-виховного чи культурно-розважального змісту.

Проведене нами спостереження переконує, що найчастіше студенти долучаються до волонтерської роботи під час виробничої практики на другому курсі та є її учасниками впродовж навчання в бакалавраті. Про підвищення відповідальності, соціальної активності, емпатійності, креативності в майбутніх працівників соціальної сфери, зумовлених участю в волонтерській діяльності, говорить вчена О. Гомонюк, підкреслюючи, що сучасний фахівець повинен бути гнучким і адаптованим до змін у соціумі, з розвинутими особистісно-моральними, професійно важливими якостями, які сприятимуть його фаховому становленню [144, с. 380].

Зокрема, О. Карпенко зазначає, що результативність позанавчальної діяльності безпосередньо залежить від самоактуалізації майбутніх фахівців та вдало підібраних форм, методів і професійно-розвивальних технологій самої діяльності [304, с. 127]. На думку

Л. Кондрашової, окреслена робота сприяє професійному самовизначенню, морально-психологічному самовдосконаленню, творчому саморозвитку майбутніх фахівців [345, с. 69]. Суголосними вважаємо й ідеї, висловлені Л. Петриченко про те, що означена діяльність передбачає оволодіння молоддю сукупністю професійних компетенцій та особистісних якостей, необхідних для здійснення соціальної роботи, що постійно ускладнюється із посиленням вимог суспільства до фахівців [508]. Отож її роль і значення для підготовки майбутнього фахівця до продуктивної діяльності вбачаємо в тому, що вона стимулює формування особистості в контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів [110, с. 122].

Також волонтерська діяльність сприяє формуванню професійно-етичної свідомості, тобто морально-етичних уявлень, переконань, понять і суджень про моральність особистості, зокрема соціального працівника, переконань у цінності гуманізму, миролюбності, доброзичливості, толерантності, тактовності; формування альтруїстичної мотивації; залученню до загальнолюдських і професійних моральних цінностей; оволодіння досвідом гуманних взаємин [88, с. 186]. Сьогодні значущості окресленої проблемі додають соціальні проблеми, негаразди, неможливість якісно надавати соціальну допомогу найбільш вразливим категоріям клієнтів.

У нашій державі такий вид діяльності в соціальній сфері базується на певній нормативно-правовій основі: Закони України: «Про соціальні послуги» № 966 – IV від 19.06.2003 р. [553], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» № 2558-III від 21.06.2001 р. [557], «Про волонтерську діяльність» [552], які окреслюють її як добровільну, безкорисну, суспільно необхідну і корисну справу, а волонтера характеризують як фізичну особу, котра безоплатно та добровільно виконує благодійну суспільно корисну справу у сфері соціальних послуг [552].

Масового поширення волонтерський рух набув після початку воєнних дій в Україні у 2014 році. Велика кількість волонтерів із молодіжного середовища долучилася до волонтерської діяльності у

життєво необхідних сферах суспільства: соціальна допомога та захист, охорона здоров'я, освіта тощо.

Варто наголосити, що соціальній та волонтерській діяльності притаманна така функція, як гуманність, що ґрунтується на альтруїзмі. Нагадаємо, що альтруїзм (*лат. alter – друга людина, ближній*) – моральна риса, поведінка особистості, направлена на безкорисливе жертвування особистими інтересами заради блага іншої людини, співчуття, що базується на емоційно-позитивному ставленні до особистості [668, с. 24; 684, с. 23.].

Питанням становлення, розвитку, багатоаспектності волонтерського руху присвячено чимало праць. Про специфіку студентської волонтерської діяльності в межах вищих навчальних закладів пише З. Бондаренко [77], Т. Лях [412]. Особливості залучення молоді до волонтерства та формування професійно важливих якостей фахівців соціальної сфери розглядають О. Безпалько [49], Р. Вайнола [89], А. Капська [299]. Форми активної життєвої позиції молоді та основи функціонування молодіжних організацій вивчали І. Зверєва [226], Ю. Поліщук [530], С. Савченко [603].

Як показують наші спостереження, студенти спеціальності «Соціальна робота» ознайомлюються з даною діяльністю теоретично під час вивчення дисципліни «Волонтерська діяльність», надалі закріплюючи вміння та навички на практиці, працюючи волонтерами у державних і недержавних закладах соціального спрямування. Частина молоді продовжує означену діяльність до закінчення бакалаврату.

За твердженням дослідників, роль волонтерства як виду позааудиторної роботи посилюється і в силу того, що вона одночасно бачиться і напрямом фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, сприяє розвитку зацікавлень професією, креативності у вирішенні нештатних завдань, формуванню вмінь застосовувати професійні знання на практиці задля особистісного саморозвитку, самореалізації [88, с. 406].

Хочемо наголосити, що волонтерська діяльність як вид благочинності не є спонтанною й уривчастою, а має певну мету та результати.

Таким чином, метою волонтерської справи майбутніх соціальних працівників є формування у них альтруїстичної мотивації до здійснення соціальної допомоги кризовим групам клієнтів, превентивної діяльності задля утвердження професійно-етичної компетентності.

З-поміж базових завдань волонтерської діяльності відповідно до мети можна виділити:

- розвиток позитивної мотивації до роботи з клієнтами, що потрапили у кризову ситуацію; співпереживання;
- формування особистісно-моральних, професійно важливих якостей;
- удосконалення професійної майстерності;
- збагачення новітніми технологіями та методиками;
- активізація професійно-моральної рефлексії.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що ключовими функціями волонтерської роботи з формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є:

- регулятивно-діяльнісна – сприяє засвоєнню особистісно-вольових якостей особистості, здійсненню моральної регуляції студентом у своїй роботі;
- аксіологічна – зумовлює формування ціннісних орієнтацій, соціально значущих цілей, особистісно-моральних, професійно важливих якостей, моральних переконань, взаємин, поведінки;
- творча – сприяє розвитку креативного, нешаблонного вирішення професійно-етичних ситуацій;
- комунікативна – уможлиблює формування та розвиток комунікативних навичок;
- корекційна – здійснює корекцію особистої поведінки відповідно до вимог професійно-етичної поведінки соціального працівника;
- компенсаторна – відкриває шлях розвитку позитивної мотивації до професії, формує віру в свої сили, професійне самоствердження;
- рефлексивна – спонукає до морально-професійної саморефлексії та взаєморефлексії [15, с. 83].

І все-таки участь майбутніх соціальних працівників у волонтерстві дає змогу подолати хибні ідеальні уявлення про фахову

діяльність, що надзвичайно важливо. Саме через співпрацю з професіоналами, завдяки пізнанню новітніх технологій та методик молодь має змогу побачити себе в майбутньому працівниками соціальної галузі.

До видів волонтерської діяльності, яку можуть здійснювати студенти, відносимо: надання соціальної допомоги, підтримки, просвітницьких, освітніх, реабілітаційних послуг різним категоріям населення; реалізацію різноаспектних соціальних проектів і програм; створення волонтерських загонів, організацій; проведення благодійних і соціальних заходів.

Значний інтерес для нашого дослідження мають і такі форми волонтерської роботи, як: тренінгові заняття, соціальна ігroteка тощо.

Сучасні науковці зазначають, що волонтерська робота, виконуючи ключове завдання, зумовлює, окрім засвоєння професійних цінностей та моральних принципів, формування відповідних особистісно-моральних рис, що є дуже важливим, зокрема: милосердя, альтруїзм, емпатійність, гуманність, толерантність, дисциплінованість, відповідальність, гнучкість, мобільність, креативність, справедливість, доброзичливість, організованість, комунікабельність, активність, урівноваженість, тактовність, оптимістичність, стресостійкість, чесність [78, с. 7; 88, с. 408; 184, с. 24–25; 294, с. 4].

У даному напрямі набуває особливого звучання питання розвитку професійно-моральної рефлексії у майбутніх соціальних працівників шляхом участі у волонтерській діяльності. Нагадаємо, що дефініція «рефлексія» означає «пізнання самого себе», тобто самопізнання себе і зіставлення свого духовного світу з дійсністю [668, с. 547]. Вона зумовлює усвідомлення того, що вже досягнуто, сформовано, та водночас того, що ще потрібно зробити. Тобто відбувається осмислення власної та поведінки інших у межах окреслених цінностей. На думку вчених, завдання рефлексії не констатувати фактичну ситуацію з особистісно-моральними, професійно важливими якостями фахівця, а зумовлювати їхній розвиток. Означене завдання рефлексії перетворює її на інструмент особистісно-творчого розвитку і зростання [357, с. 259]. Отже, професійно-моральна рефлексія майбутнього соціального

працівника виокремлюється як необхідна якість, що веде до самооцінки студентом своїх професійних і моральних цінностей та якостей з метою їх подальшого розвитку і вдосконалення, зокрема у процесі волонтерської діяльності.

Як уже зазначалося, молодь долучається до волонтерської роботи під час виробничої практики на другому курсі. Так, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника здійснює активну співпрацю із соціальними установами міста, а саме: центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; службою у справах дітей; територіальним центром соціального обслуговування (надання соціальних послуг), управлінням праці та соціального захисту населення, центром зайнятості населення, міським центром соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Дивосвіт»; обласним центром соціально-психологічної реабілітації дітей; будинком нічного перебування бездомних громадян, геріатричним пансіонатом, благодійним фондом «Карітас», благодійною організацією «Містечко милосердя Святого Миколая», Івано-Франківським товариством Червоного Хреста України, онкогематичним відділенням обласної дитячої лікарні, Комунальним закладом соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Добродія калуська»; благодійним християнським фондом «Солідарність».

На основі співпраці з переліченими організаціями й окреслюються напрями волонтерської діяльності: соціальний, психологічний, емоційний, моральний, побутової допомоги дітям-сиротам, що залишилися без батьківського піклування, дітям вулиці, дітям і дорослим з обмеженими можливостями, людям похилого віку, особам схильним до алкоголізму та наркоманії, переселенцям, учасникам антитерористичної операції. Ґрунтовні знання та навички про форми, методи, новітні технології такої діяльності набуваються у Школі волонтерів, що працює під патронатом Івано-Франківського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та починає

діяти з жовтня. Тут пробують свої сили студенти, котрі в майбутньому прилучаться до практичної роботи за означеними напрямами.

Так, упродовж 2016–2017 навчального року відбувалися заняття у Школі волонтерів за такою тематикою: «Я – волонтер», «Альтруїзм, милосердя та добродійність – основа волонтерського руху», «Комунікація у волонтерській діяльності», «Особистісні якості волонтера – гарантія успішного волонтерства», «Лідер і волонтерство», що сприяли виробленню активності, набуттю професійно-етичної компетентності. Ще одним спрямуванням волонтерської діяльності при МЦСССДМ є «Студія добрих справ», яка здійснює волонтерську допомогу за описаними вище напрямами, а також розробляє соціальні проекти та ініціативи.

Студенти також були активними учасниками круглого столу, присвяченого тематиці «Типові помилки соціальних працівників-початківців», що відбувався на кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. У ньому взяли участь висококваліфіковані фахівці соціальної сфери.

Студенти спеціальності «Соціальна робота» названого закладу вищої освіти впродовж 2014–2015 рр. виступали у всеукраїнському проекті «Молодь для молоді: знай свої права – змінюй життя». Його метою було формування активної, соціально свідомої молоді та підготовка тренерів (до речі, студент названої кафедри став переможцем і отримав диплом тренера).

Урізноманітнює діяльність волонтерських загонів і робота з різними категоріями дітей та юнацтва.

Студентами-волонтерами кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи спеціальності «Соціальна робота» проведено низку заходів із дітьми та молоддю міського центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Дивосвіт» й обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей. Так, для дітей з обмеженими можливостями студенти проводили консультування. Організували просвітницьку роботу з батьками стосовно вікових, психологічних, фізіологічних проблем розвитку дітей

з обмеженими можливостями, надавали допомогу фахівцям закладу в реалізації індивідуальних програм підтримки та розвитку таких осіб. Цікавими виявилися тематичні заняття: «Школа щасливого життя», «Мій родинний затишок»; акції: «Ігротека для дітей з особливими потребами», «Сторінки мого життя, що ожили», «Разом заради нашого майбутнього».

Волонтери беруть активну участь у щорічному Всеукраїнському фестивалі творчості дітей і молоді з особливими потребами «Повір у себе», який проводять фахівці міської соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді. Майбутні соціальні працівники всіляко долучаються до організації переглядів художніх і документальних фільмів, конкурсів творчості означеної категорії осіб.

Для клієнтів обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей, а це категорія важковиховуваних дітей, педагогічно занедбаних, організовувались акції та різноманітні заходи, зокрема: вистава-концерт «Добро завжди перемагає» – до Святого Миколая; вистава з актуальної теми «Бути здоровим, бути щасливим»; тренінг «Знай свої права»; акції «Подаруй дитині книжку» та «Поділися святом з дітьми». Усе це сприяє удосконаленню професійно-етичної компетентності, підвищенню рівня альтруїстичної мотивації, а також допомагає окреслити й актуалізувати проблеми певних категорій дітей; налагодити професійні контакти з фахівцями відповідних установ.

Особливої уваги заслуговує активність студентів кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки у спільній діяльності з благодійним християнським фондом «Солідарність» в акції «Великодній кошик». Результатом старань стала благодійна допомога малозабезпеченим та багатодітним сім'ям. Добре заявили про себе і справи молоді в проекті «Бібліотека варення», для дітей з означених сімей.

Волонтери регулярно долучаються до акцій Івано-Франківського благодійного фонду «Ти – ангел»: «Від серця і до серця», «Таланти з майбутнього», «Я і моя мрія», в ході яких вони разом із онкогематологічними хворими дітьми малювали, виготовляли забавки та різні ручні поробки. Усе це продавали на ярмарках в освітніх

зкладах та установах, а вилучені кошти направляли на допомогу конкретним дітям.

Добре налагоджена волонтерська справа студентів має своє продовження і в Товаристві Червоного Хреста України, де до Міжнародного дня здоров'я молодь долучилася до акції «Зміни цигарку на цукерку», популяризуючи здоровий спосіб життя. З-поміж заходів – «1 грудня – новий відлік життя», присвячений Всесвітньому дню боротьби зі СНІдом. Нелегка, але водночас високо поцінована діяльність знайшла широке схвалення у суспільстві, оскільки сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників моральних потреб, переконань та особистісно важливих якостей – співчуття, чуйності, доброчинності, альтруїзму, гідності. До того ж позитиву молоді додає й емоційне піднесення за надання соціальної допомоги людям, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Не оминули своєю увагою волонтери спеціальності «Соціальна робота» і такого напрямку діяльності, як допомога пораненим бійцям Української армії та переселенцям. На їхні потреби студенти неодноразово збирали речі, медикаменти, кошти, організували акцію із збору кришечок для протезування постраждалих воїнів у Операції Об'єднаних Сил. Вони також організовували зустрічі для студентів з учасниками ООС, писали листівки і передавали бійцям, проводили концерти для дітей-переселенців.

Волонтери спробували себе і в екологічній акції «Чиста ріка – чиста душа», де разом із дітьми закладів освіти м. Івано-Франківська прибирали береги річок, очищали водойми від сміття. Усе це стало справжнім виявом відповідального, гуманного ставлення до природи.

Резюмуючи сказане вище, хочемо зазначити, що беручи активну участь у волонтерській діяльності, майбутні соціальні працівники формують альтруїстичну позитивну мотивацію благодійної діяльності, комплекс необхідних для цього професійних знань, умінь і навичок; розвивають особистісні творчі риси фахівця; формують прийоми рефлексії, спрямовані на процеси самопізнання, самореалізації, самокорекції, професійно-етичної діяльності на основі самооцінки; практикують способи і засоби діалогічного спілкування, що направлені

на створення сприятливих психологічних взаємин між суб'єктами майбутньої діяльності; виробляють у собі професійно значущі якості соціального працівника, волонтера (милосердя, доброту, емпатійне співпереживання, толерантність, довіру, почуття відповідальності, організованість і дисциплінованість, активність та ініціативність, розуміння й дотримання принципів і цінностей волонтерської діяльності).

Отже, можна сказати, що волонтерська діяльність студентів як педагогічна умова формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє гармонійному розвитку особистості шляхом поглиблення духовних контактів із навколишнім світом, а також становленню відповідальної громадянської позиції, принципів соціальної орієнтації на «професійну допомогу» та моральної поведінки, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення й моральності. У процесі участі в ній студенти вдосконалюють професійно-етичні знання, вміння, особистісно-моральні якості, завдяки чому забезпечується формування професійно-етичного спрямування особистості.

Як потверджують теоретичний аналіз проблеми та пілотажне дослідження, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників стане результативним тоді, коли відбудеться забезпечення таких педагогічних умов в університетах, які враховуватимуть потреби студентів у професійно-етичному навчанні та зростанні завдяки освоєнню передового досвіду, виробленню індивідуального стилю роботи, активній участі в безперервному процесі вдосконалення психолого-педагогічного процесу. Необхідно наголосити, що освітній простір загалом має стати джерелом саморозвитку та безперервного самовдосконалення майбутнього соціального працівника, природним наслідком якого будуть зміни в напрямі підвищення рівня його професійно-етичної компетентності.

3.3. Модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Професійна діяльність соціальних працівників спрямована на усунення негативних соціальних проявів у сім'ї, мікросоціумі, суспільстві. Для їхньої фахової придатності необхідна належна підготовка у вищих навчальних закладах.

У країнах світу існують відмінності, зокрема, щодо кількості навчальних закладів, числа студентів на кожного викладача, термінів навчання, навчальних програм і професорсько-викладацького складу. Однак спостерігається і чимало спільних рис – ідеали, відданість своїй справі, професійна етика, служіння людям та інше.

Безперечним є той факт, що в сучасних соціально-економічних і морально-політичних умовах перетворень в Україні підготовка фахівців соціальної сфери, складної за змістом і формами реалізації діяльності, не може одразу скластися і функціонувати як цілісна система. У даному напрямі відбуваються постійні зміни концептуальних положень, до яких сучасні науковці відносять підготовку фахівців:

- у галузі соціальної роботи, що здійснюється за ступенями (рівнями);
- як складну багатоаспектну діяльність;
- у галузі соціальної роботи як будь-яку складну, розгорнуту в часі діяльність, що має кілька етапів: орієнтовно-дослідницький (по суті, ознайомлення із суб'єктами, засобами, способами й умовами майбутньої професійної діяльності); виконання самої діяльності у формі навчання (співвідношення теоретичного та практичного навчання, взаємодія суб'єктів навчальної діяльності, навчальні плани та програми, контроль та атестація); саморозвиток, самовдосконалення;
- як процес, що потребує прийняття певних етичних норм (професійного кодексу) й дотримання їх, а також формування певних особистісних (індивідуально-психологічних) якостей, таких, наприклад, як гуманістична спрямованість, емпатія, альтруїзм тощо;

– за спеціальністю «Соціальна робота», що стане вмінням надати ефективну кваліфіковану допомогу клієнтові у вирішенні його особистісних проблем, труднощів.

На основі висловленого доходимо висновку, що система професійного вдосконалення майбутніх фахівців соціальної роботи, формування їхньої професійної етики потребують цільового орієнтуру, моделі, завдяки якій забезпечувався б розвиток творчої індивідуальності.

Проаналізувавши сучасні наукові розвідки, спробуємо окреслити предметну модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Саме в ній акцентуватимемо на засвоєнні етичних знань у рамках дисциплін професійно-психологічного блоку, деонтології соціальної роботи, де розглядаються питання професійної етики фахівця.

Порівняльне вивчення різних підходів до педагогічного моделювання процесу етичного формування майбутнього соціального працівника переконує в тому, що, незважаючи на певні відмінності, є чимало спільних позицій щодо його підготовки, яких дотримується більшість дослідників. Такими, зокрема, вважаємо орієнтацію на підготовку студента до компетентної та відповідальної професійної діяльності, акцентування уваги на засвоєнні етичних знань, умінь і навичок; формування моральних якостей; визначення пріоритетних завдань морально-етичного формування особистості майбутнього соціального працівника, здатності до саморегуляції й самоорганізації професійної діяльності та поведінки відповідно до норм Етичного кодексу та Міжнародних стандартів.

Вітчизняні дослідники В. Баранок [44], Б. Без'язичний [52], М. Васильєва [93; 94], О. Гомонюк [145], Д. Данко [175], А. Каленський [283], М. Михнюк [440], І. Пальшкова [495], О. Пехота [511], Л. Хоружа [698; 699], Л. Шевчук [717] приділяли неабияке значення розробленню моделі формування професійно-етичної компетентності фахівців освітньо-соціальної сфери. Так, учені досліджували професійне вдосконалення та формування соціальних працівників. До окресленого

питання мали причетність і зарубіжні науковці, зокрема, М. Ісаєва [274], В. Штофф [724, с. 7], С. Гласер та інші [756].

Задля реалізації поставленої мети перейдемо до обґрунтування розробленої нами моделі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Для цього маємо за необхідність окреслити дефініції «модель» і «моделювання».

Дефініція «модель» (з французької мови *modele* – міра, зразок, норма, від лат. *modulus* – зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна; у перекладі з латини – образ, зменшений варіант, спрощений опис складного явища чи процесу) трактується як зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а відтак використовується для отримання нових знань про нього; формалізована теорія, на основі якої може бути зроблений ряд припущень; символічне зображення структури, типу поведінки і прикладів взаємодії у соціальних процесах; стандарт для виміру в реальних процесах від передбачуваних [632, с. 142; 642, с. 143]. Водночас, у довідковій та енциклопедичній літературі «образ» визначається як результат та ідеальна форма відображення предметів і явищ матеріального світу, свідомості людини [678].

Варто наголосити, що образ фахівця соціальної роботи формується на основі сукупності соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних чинників і явищ. В основі наукових підходів закладені соціальні установки про ідеального працівника сфери соціального захисту населення як активну, творчу особистість.

Також модель трактують як зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схему для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі і суспільстві [650, с. 461]

В Енциклопедії освіти дефініція «модель» подається як: «... уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що вивчення надає нову інформацію стосовно цього об'єкта...» [206, с. 516]. Таким чином, під моделлю розглядають теоретичну

концепцію змісту освіти, який є основою підготовки фахівців певного спрямування [159, с. 46].

Для нашого дослідження актуальними є висновки науковців про те, що модель – це: «...специфічна, якісно-своєрідна форма і, одночасно, засіб наукового пізнання» (В. Штофф) [723, с. 87]; «...система зі своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію системи оригіналу» (А. Амосов) [7, с. 7]; «...система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему» (А. Уйомов) [675, с. 48]; «...суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними способами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові» (В. Маслов) [425, с. 19].

Розглянемо деякі підходи вчених до пояснення моделі. За твердженням дослідниці В. Пікельної, модель має оцінюватися з урахуванням реальних властивостей системи та опосередковано бути джерелом інформації [516, с. 191]. А В. Поліщук, наголошує, що «модель передбачає схематичне, наочне відображення системи» [528, с. 173].

Водночас у психології дане почуття визначається як ідеальна копія реального об'єкта, яка відтворює не всі явища в цілому, а лише найбільш істотні його риси і властивості [565, с. 11]; у педагогіці «модель» – це еталон, стандарт, зразок, примірник чогось; схема для пояснення якогось явища або процесу.

Споріднене з цим і наукове тлумачення теоретичної моделі М. Михнюк. Учена, посилаючись на розробки А. Зотова, вважає, що модель має відповідати таким параметрам:

- цільність та єдність, що припускає обмеження дослідження виділенням істотних залежностей між об'єктними галузями;
- константність або стабільність, яка характеризується відтворюваністю та технологічністю;
- спостережливість (необхідність зв'язку головних рис теоретичної моделі з реальними ефектами, котрі можна зафіксувати в галузі

об'єктів, що вивчаються);

– необхідність включення до моделі мінімального числа параметрів [440, с. 264].

За твердженням науковців, модель становить певну копію реального об'єкта або явища [687, с. 294].

Психолого-педагогічна наука окремо подає і роль моделі, що полягає в:

– здатності виконувати функції компактної організації фактів, визначати їх взаємодію та структуру в побудові моделі, знаходити потрібні факти;

– суттєвому практичному значенні для подальшого планування експерименту;

– можливості визначити конкретну форму застосування модельованої системи;

– розгляді моделі як бази для кількісних розрахунків.

Дослідження переконує і в тому, що модель наділена певними функціями. До них відносять: нормативну, систематизуючу, конкретизуючу, пізнавальну [515, с. 35]. У такому разі моделювання визначається ще і як метод наукового дослідження; механізм визначення перспективи розвитку.

Створення моделей відбувається у процесі вивчення педагогічних систем, явищ, процесів. Моделювання як процес вважається важливим засобом педагогічних досліджень, оскільки дає змогу імітувати реальні та конструктивні системи за допомогою аналогів, відтворюючи властивості об'єктів і системи оригіналів у їх організації та функціонуванні [655, с. 165].

Ми ж дотримуємося думки, що моделювання – цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності задля відображення процесу загалом або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість процесу, забезпечують стабільність його існування та розвитку [656, с. 19]. Отже, висловлене нами дає змогу стверджувати, що моделювання дає можливість інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положення (Б. Глинський) [140, с. 72];

формуванню кращої стратегії в діяльності, проте потребує обов'язкового врахування ситуаційних факторів (В. Пікельна) [516, с. 319].

Важливим, на нашу думку, є визначення моделювання вченими-педагогами як процесу, що дає змогу вивчати певні загальні закономірності, оскільки модель допомагає пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії [516, с. 191]; як методу пізнавальної та управлінської діяльності, який уможливорює адекватний опис і цілісне відображення в модельних уявленнях суті, найважливіших якостей та компонентів системи, отримання інформації про її минулий та майбутній стан, умови побудови, функціонування і розвитку [354, с. 120].

Узагальнюючи висловлене нами, зазначимо, що метод наукового моделювання сприяє:

- за результатами досліджень, розрахунків, вимірів, спостережень, логічного аналізу, котрі проводяться на моделях, побачити ті чи інші явища, що відбуваються в об'єктах;

- за результатами вивчення різних елементів оригіналу створювати узагальнену, абстрактну, ідеальну модель об'єкта;

- виконувати роль представника об'єкта, що вивчається;

- бути оператором, формуючи модель і виконуючи поставлені завдання [214, с. 107].

В освітньому процесі університетів великий обсяг і багатогранність того чи іншого об'єкта представляють у вигляді моделі, що в схематичному вигляді відображає найістотніші риси професійної підготовки фахівців. Такими моделями є, з одного боку, освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), у яких подаються вимоги до вмінь, знань і особистісних якостей фахівця, а з іншого – навчальні плани та навчальні програми (ОПП), в яких відображено зміст навчальних дисциплін і курсів, а також комплекс навчальних завдань, що забезпечують формування системи знань, умінь і сприяють напрацюванню значущих професійно-особистісних якостей.

Моделювання мети навчання та виховання майбутнього соціального працівника знаходимо у кваліфікаційній характеристиці соціального працівника, що ставить конкретні вимоги до рівня його

підготовки. Вони залежать, насамперед, від професійних та соціальних функцій і завдань, які повинні вирішувати випускники університетів, тобто майбутні фахівці.

Також у процесі навчання необхідно прагнути, щоб професійна діяльність набула у свідомості студента соціальної значущості і стала для нього особистою цінністю. Удосконалення фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери передбачає цілеспрямовану і систематичну роботу щодо формування якостей особистості, знань, умінь, навичок, що відповідають вимогам до даної діяльності.

Окреслимо коло знань і вмінь, котрі мають бути сформовані у фахівця для успішного виконання ним тієї чи іншої професійної дії.

Саме тому, розробляючи теоретичну модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, ми вважали, що їй мають бути притаманні певні якості: актуальність – зорієнтованість на вдосконалення етичного та фахового потенціалу; прогностичність – властивість відображати цілі і дії, вимоги до професійно-етичної компетентності фахівців та майбутніх результатів професійної діяльності з урахуванням перспектив розвитку науки, виробництва; раціональність – здатність відображати такі цілі і способи їх досягнення, які сприятимуть максимально позитивному результату сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах за різними рівнями; реалістичність – оперативність у визначенні проміжних і кінцевих цілей для перевірки реально досягнутих результатів.

У ході дослідження ми спробували отримати модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої фахової підготовки. При цьому за основу брали вимоги до моделювання в освіті, що загалом виокремленні сучасними дослідниками. Так, з-поміж них ми згрупували: назву самої моделі, її цільову орієнтацію, що має відображати пріоритетну ідею, яка розглядається; концептуальні основи побудови того чи іншого об'єкта; певні структурні складники, зокрема: підходи, принципи, фактори впливу, комплексну взаємодію усіх засобів, форм, методів та шляхів реалізації, методик, технологій тощо.

Беручи до уваги такі орієнтації, ми подали модель у вигляді схеми зображення процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи університетів, де відтворені загальна авторська стратегія, структурована за змістом та спрямована на виконання низки функцій, що в результаті приводить до реалізації кінцевої мети.

Отже, як переконує аналіз наведених позицій, модель будемо розглядати як систему, що відображає суть та найважливіші якості процесу і призначена для його дослідження. У моделюванні системи (за Н. Ничкало) [470, с. 28] ми виходили з єдності мети, яка передбачає формування майбутнього соціального працівника з високим рівнем моральних і професійних поведінкових стандартів та мотивів; завдань; організаційних форм і видів діяльності; функцій суб'єктів діяльності; змістових напрямів діяльності; сукупності зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) педагогічних умов; науково-методичної системи засобів формування професійної етики в цілісній педагогічній діяльності університету; критеріїв функціонування як системи загалом, так і окремих її підсистем.

Метою ж моделювання процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах ми визначили обґрунтування та розроблення такої цілісної педагогічної системи, що дасть змогу підвищити ефективність процесу формування професійно-етичної компетентності фахівців у співвідношенні з вимогами соціального замовлення.

Професійна етика студентів в університетах формується на засадах інтеграції професійно-орієнтованих дисциплін засобами контекстного підходу. У межах цієї моделі нами виокремлено основні *завдання*:

- визначення педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників;
- обґрунтування та реалізація педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників;
- формування умінь і навичок з метою вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців в університетах;

– окреслення освітніх форм, методів, технологій, найбільш придатних для формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Аналізуючи психолого-педагогічні розробки науковців та науково-методичні праці, які окреслюють професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи, ми дійшли висновку, що процес формування професійної етики представлений структурно-функціональними блоками, які, у свою чергу, можна унаочнити у вигляді конкретної моделі.

Побудована модель виконує декілька функцій, зокрема: відображає логіку професійної етики щодо цілеспрямованого формування особистих якостей студентів; слугує засобом визначення професійно-етичної компетентності як фахової категорії; підсумовує результати сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників; унаочнює найважливіші змістові блоки досліджуваного процесу; сприяє прослідковуванню взаємозв'язків окремих структурних складових. Водночас хочемо зазначити, що модель не відіграє окремішньої ролі у процесі дослідження об'єкта, вона є лише засобом його пізнання. Моделювання процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах розглядається як процес, що поєднує прогнози з діяльністю щодо їх утілення.

У структурі пропонованої моделі нами виділено такі блоки: **цільово-методологічний** (зазначає мету, завдання та наукові підходи), **функціонально-процесуальний** (окреслює принципи, чинники, етапи, педагогічні умови), **змістово-технологічний** (містить зміст, форми, методи та технології), **діагностико-коригувальний** (включає критерії, показники та рівні сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників).

Якісна реалізація соціального замовлення, соціальних потреб суспільства залежить від результатів функціонування та розвитку системи освіти. Тому визначення цілей і завдань навчально-виховного процесу в університетах передбачає формування особистості майбутнього соціального працівника з високим рівнем професійно-

етичної культури, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток.

Професійна підготовка повинна забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця, котрий володіє знаннями як фундаментального, так і морально-прикладного змісту, є носієм загальнолюдських цінностей та норм, має високий рівень моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; здатний самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати ті чи інші питання.

Занурення студента в контекст загальнолюдських цінностей, способів діяльності в усій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: професійно-етична, ціннісно-смилова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька.

Відтак вважаємо за необхідне обґрунтувати компоненти розробленої нами моделі:

1. *Цільово-методологічний блок* моделі формування професійної етики компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи включає мету цього процесу – сформувати їхню професійну етику з урахуванням усіх структурних компонентів.

Стрижневими завданнями моделі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, відповідно до зазначеної мети, окреслено такі: формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, обізнаності в морально-етичній сфері, умінь здійснювати фахову діяльність виключно в етичній площині.

Задля досягнення цілі та на основі узагальнення різних теоретичних положень, що склали методологічний концепт дослідження, ми визначили провідні наукові підходи до реалізації формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відповідно до мети і завдань, а саме: системний, гуманістичний, деонтологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний,

особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, андрагогічний. Детально ми їх окреслили в параграфі 2.1.

2. *Функціонально-процесуальний блок* передбачає сукупність певних принципів, чинників, умов і етапів, на яких і побудована позитивна динаміка в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Виявлення принципів формування професійної етики є однією зі складових педагогічної моделі. Ефективність даного процесу залежить від доцільного та обґрунтованого вибору принципів навчання, а також умов системного їх використання, оскільки всі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні та відображають цілісний процес формування професійної етики. Зважаючи на це, до структури моделі включено загальнодидактичні, загальнопедагогічні та специфічні принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Їх ми детально охарактеризували в параграфі 3.1.

Професійні функції майбутнього фахівця соціальної роботи вказують на вимоги до особистісних і професійних якостей, властивостей і здібностей. Тож погоджуємося з поглядами сучасних науковців на те, що неодмінною умовою повноцінного функціонування моделі виступають системотвірні функції: освітня, розвивальна, професійно-спрямувальна, культурно-гуманістична та технологічна [176 с. 96].

Формування професійної етики студентів в університетах реалізується за певними етапами, що подано у параграфі 2.4.

Практична реалізація моделі зумовлюється певними групами педагогічних умов ефективного формування професійної етики. До них ми відносимо: формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, довершення змісту дисциплін професійної підготовки професійно-етичною компонентою, упровадження інноваційних форм і методів формування професійної етики, участь у волонтерській діяльності. Детальний аналіз педагогічних умов ми подали в параграфі 3.2. Як функціонально-технологічний компонент моделі вони є тими науковими положеннями, що зумовлюють ефективне формування професійної етики майбутніх соціальних працівників через засоби відповідного змісту, методи і форми навчання.

2. Розроблена нами модель включає *змістово-технологічний* блок, який містить зміст, форми, методи та технології.

Окреслюючи етапи, визначаючи зміст, форми, методи, інноваційні технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, ми керувалися такими твердженнями: формування професійної етики майбутніх соціальних працівників має відбуватися на засадах суб'єкт-суб'єктної співпраці впродовж усього періоду їхнього навчання в університеті; гуманістична спрямованість професійно-етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи; поетапність формування професійної етики упродовж навчання студентів в університетах; зміст професійно-етичної підготовки визначається вимогами та особливостями соціальної роботи; використання інноваційних технологій навчання, що передбачають активне залучення студентів до формування професійної етики у процесі навчання в університеті; набуття досвіду професійно-етичної діяльності в освітньому процесі.

На основі аналізу особливостей формування професійної етики майбутніх соціальних працівників ми визначили етапи реалізації педагогічної системи означеного процесу – мотиваційно-цільовий, процесуальний та оцінно-діагностичний. Водночас кожен із зазначених етапів реалізується через зміст, який наповнює певні навчальні дисципліни. Проаналізуємо окреслені етапи реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мотиваційно-цільовий етап зумовлює активізацію мотивації у студентів до формування професійної етики в освітньому процесі. Реалізується цей етап, перш за все, через зміст таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Історія української культури», «Історія соціальної роботи», «Волонтерська діяльність». На цьому етапі в майбутніх соціальних працівників потрібно формувати позитивне емоційно-етичне ставлення до опанування професійно-етичними засадами фаху; розвивати альтруїстичні емоційно-етичні позиції у ставленні до інших, що забезпечить сформованість позитивних морально-значущих якостей.

Процесуальний етап окреслює відповідні компоненти формування професійної етики майбутніх соціальних працівників (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-поведінкового, особистісно-позиційного та рефлексивно-творчого) через зміст навчальних дисциплін та впровадження відповідних форм, методів, інноваційних технологій навчання. Головна мета етапу – формування у студентів відповідних професійно-етичних знань, умінь та навичок, оволодіння особистісно-моральними професійно важливими якостями, етичною рефлексією професійної діяльності. Реалізується процесуальний етап під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Етика соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна конфліктологія і партнерство». Детальний аналіз дисциплін подаємо в параграфі 4.3.

Реалізація *оцінно-діагностичного етапу* дає змогу перевірити ефективність упровадження розробленої моделі та визначити рівень сформованості професійної етики у ході проходження виробничої практики та за результатами державної атестації.

Важливим у реалізації завдань мотиваційно-цільового та процесуального етапів реалізації педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є відповідно підібрані форми, методи, інноваційні технології навчання.

Так, дієвим вважаємо інноваційні технології: колективної розумової діяльності, особистісно-орієнтовані, контекстного навчання, проектного навчання, формування комунікативної культури засобами театральної педагогіки, інформаційно-комунікаційні, занурення студентів у професійну діяльність, професійного самофутурування.

Методами, що сприяють реалізації окреслених інтерактивних технологій, є: стимулювання оволодіння основами професійної етики (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід); формування досвіду професійно-етичної діяльності (методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія, «круглий стіл», «дерево рішень») та методи розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, метод «мозковий штурм», метод

проектів, метод ділових ігор, парсипативні методи); діагностування сформованості професійної етики (метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії).

До форм теоретичного навчання професійної етики відносимо такі: лекції (проблемна лекція, лекція-конференція, лекція-бесіда, лекція-диспут, інтерактивна лекція); семінари (семінар-дискусія, семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій); консультація і форми практичного навчання: практичні заняття, тренінги, коучинг; майстер-класи; самостійна робота, консультація і форми практичного навчання: практичні заняття, тренінги, коучинг; майстер-класи; самостійна робота.

Ефективними методами, що забезпечують формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, вважаємо: тренінгові, інформаційно-комунікаційні, коучинг, кейс-метод.

Важлива роль у реалізації змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників належить навчально-методичному забезпеченню.

Діагностико-коригувальний блок значеної моделі передбачає діагностику, аналіз та корекцію рівнів сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах за відповідними структурними компонентами, і включає такі критерії: мотиваційно-професійний, особистісно-емоційний, когнітивно-світоглядний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-корекційний із відповідними показниками. Останні характеризують чотири рівні сформованості: творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький). Також даний компонент відображає результат, очікуваний від реалізації розробленої моделі, – позитивну динаміку сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників. Означені рівні та критерії ми детально опишемо в наступному параграфі.

Водночас діагностично-коригувальний компонент передбачає розробку та запровадження комплексу діагностик, тестових технологій, методик діагностування окремих показників формування професійної

етики майбутніх соціальних працівників; *аналітичний* – визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості професійної етики; *коригувальний* – надає можливість відстежувати результати сформованості етичних знань, умінь, професійно важливих якостей, а в разі потреби вносити зміни в безперервний процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, означена модель дає змогу вивчити процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Вона зумовлює педагогічну інтерпретацію основних концептуальних положень дослідження, технологізацію процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Разом із тим, особливістю побудованої моделі є збалансованість, взаємодоповненість та взаємозумовленість педагогічних умов і засобів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, комплекс взаємопов'язаних компонентів, інтеграцію цілеспрямованого й опосередкованого впливів, а також єдність змістовно-процесуальної підготовки і процесу внутрішньо-особистісного формування, що в сукупності створюють єдине етичне поле. У результаті отримуємо таке виховне етичне середовище, яке сприяє формуванню всіх структурних складових професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Результатом реалізації моделі є сформованість професійної етики майбутніх соціальних працівників (рис. 3.3.1.).

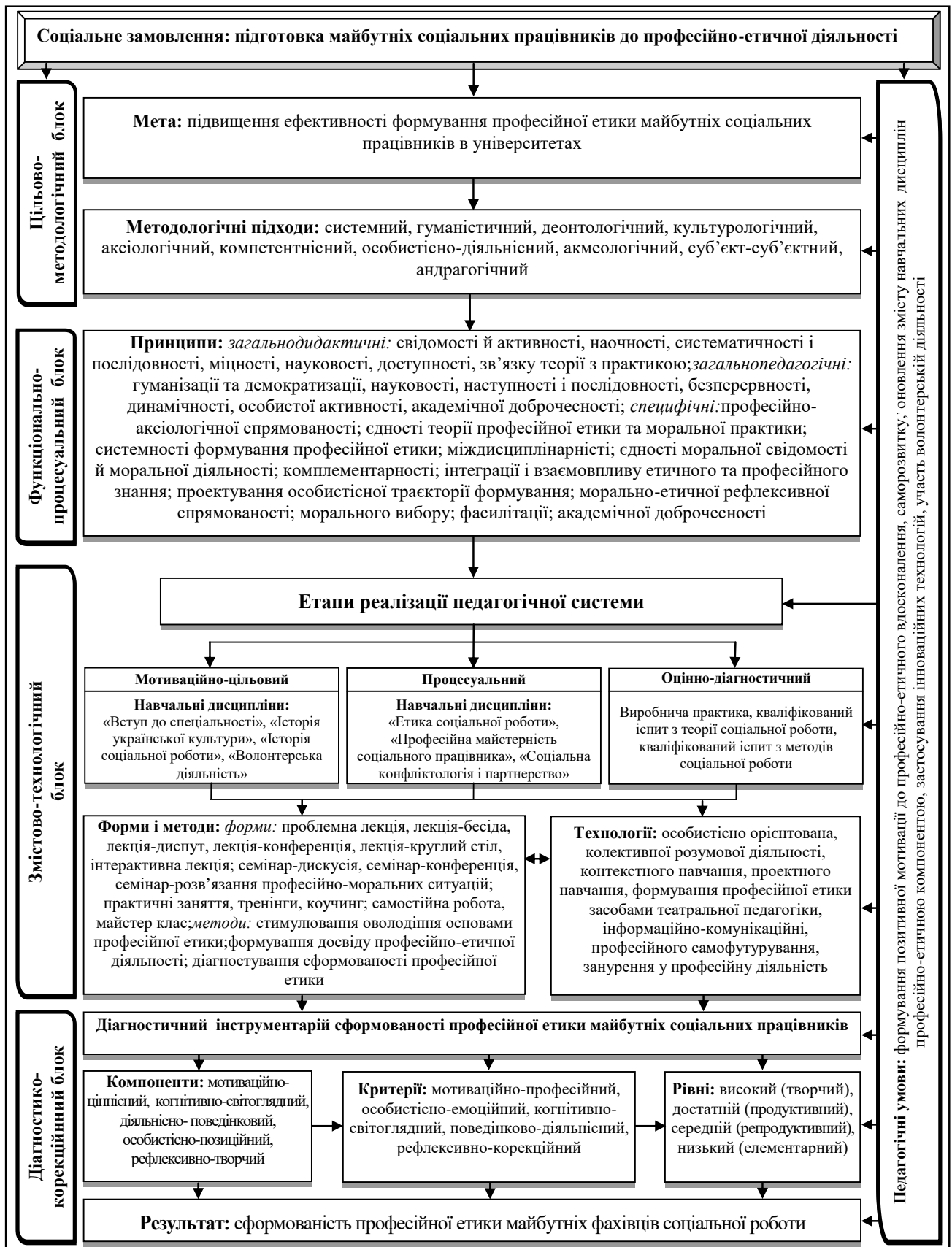


Рис. 3.3.1. Модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

3.4. Діагностування рівнів сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників

Реформування та модернізацію національної вищої освіти, що відображені в нормативно-правових документах – Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки [464], Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України [547], Концепції національно-патріотичного виховання молоді [349], Національних рамках кваліфікацій України (постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р.) [546], уможлиблюють здійснити перехід до компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців в університетах.

У зв'язку зі змінними процесами постає необхідність формування у майбутніх фахівців соціальної роботи вміння вибудовувати свою траєкторію професійного розвитку та становлення, насамперед, на морально-етичних засадах, тобто з дотриманням професійної етики, оскільки саме вона відображає моральну свідомість і морально-професійні норми, цілі соціальної роботи в сучасному прогресі. При цьому фахівець стає суб'єктом професійної діяльності і вступає у складну систему взаємозумовлених моральних стосунків. З іншого боку, соціальна робота ставить перед ним надзвичайно високі моральні вимоги, недосягнення яких зумовлює гострі моральні колізії. Особливо це стосується питань соціальної допомоги, справедливості, свободи, честі та гідності людини, де моральні якості спеціаліста набувають вирішального значення, а доля клієнта безпосередньо залежить від моральної спроможності фахівця.

Тому наразі важливо підготувати такого соціального працівника, в особистості котрого поєднуються компетентний знавець своєї справи, спеціаліст із високим рівнем моральної свідомості, який відповідає за свої дії, вболіває за роботу. Окреслення рамок соціальної роботи дефініцією «соціальний працівник» як таку, що заохочує соціальні зміни, вирішує проблеми у людських стосунках, просуває ідею наснаження людей задля покращення їхнього життя [767, с. 37]. Саме

такої думки з означеного питання дотримуються зарубіжні дослідники проблеми.

Отож з метою ефективного виконання професійних обов'язків майбутній соціальний працівник повинен бути добре обізнаним у питаннях гуманітарної освіти та соціально-економічної політики; знати основні напрями світової філософської думки минулого і сучасності; розуміти місце людини у світі, житті; мати уявлення про роль пізнання людиною реальної дійсності, законів природи і суспільства; володіти знаннями з найважливіших галузей, орієнтуватися в основних наукових школах та концепціях; мати уявлення про головні історичні епохи в житті людства; знати історію України, її основні періоди, події, що залишили помітний слід у становленні держави; бути обізнаними в питаннях діяльності історичних постатей, знаменних датах, народних традиціях; знати суть релігійних учень та особливості сучасних релігій, ті процеси, що відбуваються в культурному житті України; мати уявлення про професійно-етичні цінності, основи моральних якостей майбутнього спеціаліста, етичні моделі діяльності соціального працівника; володіти основами економічних теорій та вміти в загальних рисах аналізувати сучасні економічні події в Україні й за її межами; мати уявлення про взаємодію сучасного виробництва і споживання, сучасні концепції маркетингу, на практиці застосовувати ці знання, надавати компетентну соціальну допомогу; розуміти суть влади, політичних відносин, політичних систем, процесів міжнародного життя та роль України в сучасному політичному світі; знати основні правові системи, законодавство України, вміти укладати нормативні документи, що стосуються майбутньої професійної діяльності; бути компетентним у змісті сучасної соціальної роботи як науки, усвідомлювати її роль у практичній діяльності, розуміти значення у житті сучасного суспільства; знати теорію, методологічні основи.

Однак такий перелік ще не зовсім повний, оскільки соціальний працівник, вважаємо, має бути обізнаним з усією багатогранною професійною діяльністю. Таку вимогу можемо пояснити необхідністю готовності до динамічних, часто непередбачуваних ситуацій проведення оперативної соціальної експертизи й оцінки стану клієнта,

умов його життєдіяльності, прогностичного моделювання, розробки та експериментальної перевірки соціальних програм, планів, проектів щодо оптимізації надання соціальної допомоги. У непростих професійних умовах успішним може бути лише фахівець, здатний самостійно і творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї, оперативно й нестандартно вирішувати, знаходити нові способи вирішення проблем, а також бути наполегливим у досягненні мети.

Таким чином, на основі переліченого вище спробуємо виділити показники професійно-етичного компонента тобто: здатність обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий психологічний мікроклімат з клієнтом, у колективі; попереджати й конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіти мистецтвом самопрезентації. У даному випадку можемо стверджувати, що професійна діяльність у сфері соціальної роботи за своєю суттю є соціономічною, пов'язаною з необхідністю налагоджувати комунікативні зв'язки з клієнтами, колегами, представниками інших професійних груп, науковцями, громадськістю, працювати в команді.

Тому хочемо підкреслити, що етика соціального працівника не є кінцевим результатом, а залишається стрижневою у професійній діяльності разом із нормативно-правовим обґрунтуванням діяльності, визначенням оптимального шляху вирішення проблеми, економічною доцільністю та організацією прийнятого рішення. Володіння принципами та нормами професійної етики, творче застосування їх на практиці допоможе фахівцю компетентно взаємодіяти з клієнтами, їхніми сім'ями, колегами, представниками державних, недержавних та громадських інституцій.

Перейшовши до аналізу наукового дослідження засад формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, ми звернули увагу на певну проблему. І вона полягає в тому, що не існує єдиної методики, оскільки не існує єдиних одиниць виміру сформованості професійної етики. При цьому слід виходити з

того, що особливість професійної етики особистості полягає, з одного боку, у її розгляді як особистісного утворення, що проявляється в діяльності, з іншого – як внутрішнього утворення, котре піддається об'єктивному дослідженню [75, с. 55].

Задля характеристики стану сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників перейдемо до розгляду дефініції *«критерій моральності» у соціальній роботі, який подаватимемо як результат означеного процесу формування.*

Так, сучасні науковці під критерієм моральності (моралі) розуміють сукупність уявлень про добро і зло та справедливість як моральні вимоги до професійної діяльності. Хочемо підкреслити, що критерії моральності в соціальній роботі двоякі: з одного боку, вони містять вимоги загального характеру до дій фахівця, котрі мають загальносоціальне значення, з іншого – вимоги до ефективності та якості самої соціальної роботи. Такий підхід до визначення критеріїв моральності не дає змоги звести їх до вузькопрофесійних інтересів і водночас ігнорувати загальногуманістичними цінностями професії [53, с. 189; 143, с. 55; 701].

У вивченні проблеми необхідними будуть сучасні розвідки теоретиків і практиків соціальної сфери. Тому доцільно виділити такі проаналізовані ними рівні сформованості професійної етики працівника, а саме:

– застосування внутрішніх етичних стандартів до всіх типів взаємодії всередині системи «по горизонталі»: соціальний працівник – клієнт, соціальний працівник – соціальний працівник, соціальний працівник – колектив соціальної установи тощо. При цьому відбувається формування самих дій і взаємин, що виникають у системі, їх оцінювання з точки зору представників професійної групи;

– оцінка поведінки і дій конкретних соціальних працівників з позиції етичних стандартів універсального характеру, прийнятих суспільством як моральні норми. На цьому рівні соціальні працівники та їхні дії розглядаються й оцінюються ніби ззовні, зі сторони клієнтів, їхнього соціального оточення;

– оцінювання соціальної роботи загалом як соціального інституту, в рамках якого соціальні працівники включаються у широкий спектр зовнішніх взаємин із будь-якими структурами зі сторони соціальної доцільності та моральності. Тут можемо розглядати оцінку соціальної корисності, необхідності соціальної роботи для суспільства, її об'єктивне визнання суспільством, зіставлення етичності змісту і зовнішніх проявів професійної діяльності з точки зору очікувань суспільства [308, с. 123].

Отже, суть морального критерію полягає у сформованості морально-ціннісних орієнтацій і переконань, що ґрунтуються на почутті професійного обов'язку, професійної честі, гідності, ділової репутації та престижу професії. Особливу роль у такому процесі відіграє професійна відповідальність фахівця, що полягає в розумінні призначення своєї діяльності, соціальної місії, адекватній оцінці власних можливостей, активній життєвій позиції, здатності здійснювати самооцінку, самоконтроль і відповідати за свої дії.

Для того, щоб охарактеризувати проблему підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, звернемося до поглядів дослідників даної проблеми, так як саме вони для розкриття її суті вводять у науковий обіг низку дефініцій: «професійна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності», «професійна освіта», «підготовка майбутніх фахівців до роботи», «формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності», зміст яких дещо збігається. Так, учена В. Поліщук наголошує на необхідності формування професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери, подаючи її крізь призму професійних знань і вмінь, індивідуального стилю професійної діяльності, інноваційного, творчого підходу до роботи [528, с. 185]. Дослідники П. Шептенко та Г. Вороніна професійну готовність фахівця окреслюють як особистісну готовність, теоретичну і технологічну готовність та параметри результативності діяльності [718, с. 86]. О. Карпенко висловлюється, що професійна підготовка соціального працівника дає змогу забезпечити високий рівень готовності студентів до професійної діяльності в соціальній сфері [718, с. 13]. Дослідник В. Нікітін визначає дану категорію як «освітній процес, що включає в

себе вивчення дисциплін, практику з профілю спеціальності, виховання, навчання навичок та вмінь аналітико-дослідницької та науково-педагогічної діяльності» [466, с. 41].

Також науковцям вдалося вибудувати модель професійної підготовки студентів соціальної сфери, що значно посприяло нам у дослідженні. Зокрема, вона містить такі компоненти: мета, завдання, зміст, організаційно-методичне управління підготовкою, система критеріїв та показників готовності студентів до соціальної роботи за певними рівнями. На основі цього визначено чотири етапи у процесі професійної підготовки соціальних працівників до роботи в соціальній сфері, а саме: 1) адаптивно-ознайомлювальний (спрямований на формування соціально-професійної сензитивності студентів шляхом поступового ознайомлення з майбутньою професією у нетрадиційних формах занять); 2) пошуково-інформаційний (забезпечує формування соціально-професійної перцепції через запровадження імітаційно-ігрових форм занять, виконання функцій волонтерів, використання різноманітних тренінгів тощо); 3) практично-моделювальний (сприяє формуванню у студентів широкого спектра соціально-професійної сприйнятливості завдяки введенню соціально-технологічного практикуму в різних соціальних інституціях), 4) аналітико-узагальнювальний (передбачає формування соціально-професійного мислення та функціональної самоорганізації через активне включення студентів у наукову роботу) [308, с. 71–175].

Важливою в контексті нашого дослідження є наукова позиція Р. Вайноли, яка виокремлює такі основні підходи функціонування системи професійно-етичної підготовки студентів до соціальної роботи: формування професійної культури, що визначає соціальну, професійну й особистісно-моральну направленість; спрямування пізнання на формування цілісної соціально-позитивної позиції; підготовка творчої, моральної, соціально спрямованої особистості [91, с. 94].

Окреслений процес передбачає в межах нашого дослідження виявити систему критеріїв і показників, що визначають його динаміку та результативність. Ми вважаємо, що критеріями можуть бути складні інтегративні професійно-особистісні новоутворення, що вказують на ті

чи інші параметри процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах як особистості і професіонала на різних етапах їхньої діяльності.

Тож розглянемо один із таких показників, яким вважається **професійна майстерність**, ураховуючи те, що важливою її гранню є засоби виявлення рівня оволодіння фахівцем соціальної сфери професійною майстерністю. Як нами з'ясовано, ця якість безпосередньо означена ступенем розвитку таких професійних умінь:

- спрямуванням активної діяльності на творчий пошук;
- умінням спостерігати, аналізувати проблеми клієнтів, причини тієї чи іншої поведінки, факти і явища, що впливають на становлення працівника;
- здатністю перетворювати теоретичні та прикладні знання у досвід стосовно конкретних умов організації соціальної допомоги з урахуванням особливостей власного стилю діяльності.

Не менш важливою дефініцією, що комплексно визначає основні аспекти професійно-етичного формування соціального працівника, бачимо **професійну компетентність**. При цьому звернемося до міркувань І. Зимньої, котра виокремлює такі її ознаки: когнітивну (володіння знанням змісту компетентності), мотиваційну (здатність до прояву компетентності), поведінкову (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), емоційну (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності), ціннісно-сміслову (ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування) [232, с. 107]. У такому розумінні поняття характеристики компетентності розглядаються як загальні орієнтовні критерії оцінки її змісту.

Беззаперечним є і врахування такого показника, як **професійна творчість**, що вказує на високий рівень професійної компетентності майбутнього соціального працівника та забезпечує його розвиток. Реалізація творчої активності у проектуванні соціоосвітнього, культурного середовища, розробці конкретних виробничих технологій сприяє самореалізації майбутнього фахівця, формування його творчих

здібностей до перетворення соціального середовища, вдосконаленню професійного інструментарію.

Для подальшого руху в напрямі нашої розвідки звернемося до характеристики суті дефініції «фаховий професіоналізм», що її пропонують сучасні вчені, виокремлюючи такі основні компоненти: професійно-етичну компетентність, професійну діяльність, професійну творчість, професійно-етичні вміння, професійну майстерність [625, с. 31]. Водночас І. Клемантович до компонентів професіоналізму відносить ще й професійне спілкування й комунікабельність, професійні знання й уміння та професійне самовдосконалення [319, с. 62].

Отже, здійснений нами аналіз наукової літератури підтверджує, що професіонал – це працівник, котрий володіє високим рівнем теоретичної підготовки і сформованості системи професійно-етичних узагальнених умінь і навичок для роботи за обраною професією. За критерій підготовленості дослідники вважають здатність виконувати роботу (професійну діяльність) різної складності відповідно до прийнятих норм. Водночас основний рівень кваліфікації зумовлений діапазоном складності конкретного виду роботи (зміст, обсяг, послідовність виконання робіт тощо) [561, с. 368–369].

Нетрадиційним, на нашу думку, є і позиція науковця А. Капської, котра, взявши за основу характерні потреби особистості та співвідносячи їх з гуманістичним змістом фахівців соціальної сфери, виділяє такі групи цінностей: ті, що відображають специфіку професійної діяльності альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження та самовдосконалення фахівця і досягнення професіоналізму діяльності [296, с. 26].

Отже, виходячи з аналізу досліджуваної літератури, доходимо висновку, що формування професіоналізму соціального працівника тісно пов'язане з розвитком його мотиваційно-ціннісної сфери (потреб, почуттів, переконань, цінностей, ідеалів, рис характеру тощо).

Розглядаючи поняття професіоналізму, наголосимо, що складовою даної дефініції бачиться компетентність. Даний термін нині все частіше

вживають при оцінці ділових якостей замість дефініції «професіоналізм».

Сучасні наукові розвідки дослідників І. Бежа [64], Р. Вайноли [89], О. Гомонюк [144], В. Гриньової [152], І. Ісаєва [273], Н. Ничкало [470], В. Поліщук [526], О. Пометун [538], В. Радкевич [573], В. Сластьоніна [627] та інших засвідчують зростання інтересу до питань, пов'язаних з професіоналізмом фахівця соціальної сфери, а саме: професійної спрямованості, професійно-етичної компетентності, професійних функцій, професійно-моральних якостей, професійно-етичних цінностей. На їхнє переконання, під професіоналізмом, професійною компетентністю соціального працівника розуміють не тільки його високі професійні здобутки, а й особливий зміст аксіологічних структур особистості – системи психологічних, моральних установок, професійно-ціннісних орієнтацій, рис, внутрішнє ставлення до праці [145, с. 98].

Професійно-етичну компетентність науковці трактують як якісну характеристику ступеня оволодіння своєю фаховою справою, що передбачає:

- усвідомлення спонукань до даної діяльності – потреб та інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлення про свої соціальні ролі;

- оцінку особистісних властивостей та якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;

- корекцію траєкторії професійного становлення [95, с. 80].

Отже, відповідно до визначеного нами професійно-компетентнісного критерію професійна етика характеризується не лише наявністю системи фахових знань та вмінь, але й сформованістю певних компетенцій. Насамперед, вони полягають у готовності оперативної, гнучкої та результативної застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях своєї діяльності.

Однак задля досягнення успіху в реалізації себе як соціального працівника потрібні професійно важливі якості. У першу чергу, йдеться про свідомість, емпатійність, гуманність, толерантність,

відповідальність, ініціативність, наполегливість, комунікабельність, здатність до співпраці та прийняття самостійних рішень, готовність діяти в нетрадиційних і критичних ситуаціях. Варто зауважити, що професійній етиці майбутніх соціальних працівників властиві не лише суми вже набутих знань та професійно важливих особистісних якостей, але й уміння їх удосконалювати.

Професійно-етичну компетентність ми беремо за показник якості та кінцевий результат сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників. Це поняття є інтегративним особистісно-діяльнісним утворенням та цілісною сукупністю збалансованого поєднання професійно-етичних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов. За рівень сформованості професійної етики беремо наявність гуманістичної позиції, ступінь оволодіння компетентностями та реалізацію на практиці соціальним працівником його здібностей і особистісних якостей.

Оцінити рівень окресленого критерію ми зможемо завдяки кількісній та якісній характеристиці стану основних показників компетентності. Означена діагностика дає змогу виявити найважливіші напрями організації вдосконалення освітнього процесу. Отримані результати дадуть змогу системно застосувати весь арсенал методів, прийомів, засобів для формування професійної етики фахівців. Найбільші труднощі у підготовці та проведенні експерименту відчутні при виділенні критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості професійної етики студентів.

Водночас у зв'язку з різноманіттям наукових підходів до визначення поняття професійної етики, що розглянуті в попередніх параграфах, питання про критерії оцінювання рівнів її сформованості є найбільш складним і дискусійним у теорії і практиці.

Тому вважаємо за потрібне розглянути суть дефініції «критерій». Наукові джерела трактують дане поняття детально як: «зразок», ознаку, властивість, на підставі якого здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [103, с. 103; 559, с. 423]; підставу для оцінки чогось [276, с. 200]; на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища,

дії, ідеї; ознака, взята за основу класифікації [559, с. 164]. Поняття «критерій» С. Гончаренко розглядав «як засіб, оцінку, мірило чогось» [149]; Л. Петренко вбачає в критерії «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка відповідної діяльності» [507, с. 300]. У перекладі з грецької *kriterion* – мірило істинності, вірогідності людських знань.

Дослідник З. Курлянд [378, с. 123] визначає критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу, вважаючи, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в досліджуваному процесі або явищі. С. Савченко [603, с. 21] характеризує критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінка якогось явища, а показники подає як ступінь прояву, за яким можна робити висновки про її сформованість.

Чимало дослідників трактують критерій як об'єктивну матеріалізовану ознаку, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети, кількісну міру деякого явища. При цьому вони висувають певні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, а саме:

1. Адекватність тому явищу, вимірником якого він є. Тобто критерії повинні чітко відображати природу досліджуваного явища і динаміку змін.

2. Необхідність виявлятися через дефініцію. Йдеться про те, що одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них даного критерію мають давати однакові якісні значення.

3. Доступність, тобто можливість використовувати найпростіші способи вимірювання із застосуванням недорогих і нескладних методик, опитувальників, тестів тощо.

4. Об'єктивність.

5. Фіксація того, що вимірює дослідник.

6. Відображення істотних ознак досліджуваного явища охоплення його типових сторін.

7. Відображення динаміки якості, що вимірюється у часі та просторі [29; 52; 272; 403; 620].

Слушною вважаємо думку науковця Р. Вайноли, котра стверджує, що критерії оцінки результатів об'єднують у критерії процесу, які орієнтують дослідника на перетворення процесу, перехід на новий якісний стан та результат, що передбачає оцінку перетворення суб'єктів дослідження, формування їхніх особистісних якостей, характерологічних показників, особливостей поведінки тощо [91, с. 94].

Отже, узагальнюючи викладене, ми вважаємо, що критерій – це сукупність основних показників, котрі розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Водночас, як компонент критерію, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на основі якого можна «визнати» наявність якості, робити висновки про рівень її розвитку. Для того, щоб показник виконував свої функції, він має розкривати суть відповідної якості за кожним із критеріїв [45, с. 46].

У середовищі дослідників показник (*indicator*) подається як те, що доступне сприйняттю; «це якість змінної (критерію), що може проявлятися в конкретного об'єкта. Насамперед ідеться про міру прояву критерію, його кількісну або якісну характеристику, яка вказує на різні стани об'єкта» [324, с. 59].

У більшості наукових праць критеріями вважають компоненти структури професійної компетентності фахівця, а показниками – кількісні або якісні характеристики, ознаки об'єкта, що вивчаються, одним словом міру сформованості того або іншого критерію. Таким чином, критерії розкриваються через систему показників, зміна яких має виявити міру успішності формування і розвитку компетентності фахівця [45, с. 48].

Аналіз наукових джерел переконує нас у тому, що між дефініціями «критерій» і «показник» існує взаємозв'язок, про що доводить сам процес розвитку. У такому разі поняття «критерій» за своєю суттю значно ширше, ніж показник, отже стає можливою ситуація, коли за одним критерієм існує система показників. Саме за допомогою відповідних показників транслюється інформація про

досліджувані об'єкти. Показник (або індикатор) в освіті розглядається як значуща статистика, яка надає інформацією про умови, стабільність чи зміни, функціонування або досягнення освітньої системи, її окремих аспектів [584].

Привертає увагу позиція вчених, котрі стверджують, що показники сформованості професійної етики майбутніх фахівців мають бути кількісними, хоча й означати більше, аніж просто числовий вираз. Вони повинні передавати узагальнену інформацію про її стан; передбачати інформування всіх суб'єктів педагогічного процесу; служити інструментом діагностики й основою для аналізу та прийняття рішень.

У психодіагностиці, психології та педагогіці використовують суб'єктивні критерії, тобто оцінку, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом. Для більшої точності такої оцінки одержані результати підрахунків отримують шляхом знаходження середнього арифметичного [440, с. 282].

Як показує довідкова та наукова література, єдиних критеріїв оцінки особистості й діяльності соціального працівника наразі ще не розроблено. Проте триває науковий пошук визначення критеріїв професійної майстерності, оцінки діяльності майбутніх фахівців. І в цьому бачиться неабияка потреба. Водночас висуваються і певні вимоги, зокрема ті, на яких акцентує увагу науковець І. Ісаєв:

– повинні розкриватися через низку якісних ознак (показників), за мірою прояву яких можна робити висновки про більшу чи меншу ступінь вияву цього критерію;

– мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та професійно-етичному просторі;

– повинні в міру можливості окреслювати основні види професійної діяльності.

Грунтуючись на тому, що фіксація критеріїв здатна здійснюватися при визначенні не менше трьох показників, учений подає такі критерії: ціннісне ставлення до професійної діяльності; технолого-педагогічну готовність до вирішення професійних завдань; творчу активність

особистості фахівця; ступінь розвитку професійного мислення; прагнення до професійно-етичного самовдосконалення [273, с. 278].

Характеристику критеріїв сформованості професіоналізму майбутніх педагогів М. Чобітько розглядає через мотиваційний, комунікативний та інтелектуальний компоненти, які дають змогу з'ясувати рівень розвитку професійних якостей у цілеспрямованому навчально-виховному процесі [708, с. 290–291].

Водночас до критеріїв професійної етики фахівця Т. Ісаєва відносить: ціннісно-смыслові, соціально-організаційні, предметні, комунікативні, інформаційно-дослідницькі, загальнокультурні, рефлексивні, валеологічні [275, с. 282], а В. Гриньова – цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення [152, с. 278].

О. Карпенко виокремлює п'ять критеріїв та відповідні їм показники, за якими можна встановити рівень сформованості професійної компетентності (готовності): когнітивний, діяльнісний, комунікативний, організаційний, позиційний або мотиваційний, а також чотири рівні розвитку готовності студентів до соціальної роботи (недостатній; первинний; професійно-кваліфікаційний; професійно-спеціалізований) [308, с. 176–178].

Виходячи з викладених суджень, доходимо висновку, що критерії оцінювання сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи мають відображати основні закономірності формування цієї особистісної характеристики, взаємозв'язки між компонентами моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Визначаючи критерії діагностики сформованості професійної етики майбутнього фахівця соціальної роботи, ми опиралися на істотні характеристики і положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, відображати інформацію про характер і специфіку діяльності, мотиви і ставлення до її виконання). Також вони повинні чітко вимірюватися якісними показниками та відображатися через кількісні зміни.

Таким чином, на основі аналізу наукових праць визначено логіку побудови вимірювального апарату дослідження, а саме: у вивченні рівня сформованості професійної етики, котра передбачає таку послідовність розумово-конструктивних операцій: визначення загального критерію; виокремлення в ньому ознак, котрі виступають критеріями часткового порядку; виділення потрібного числа показників, які достатньою мірою характеризують критерії сформованості професійної етики студентів; кількісне відображення показників за допомогою індикаторів (показників має бути достатньо, аби охопити всі сторони досліджуваного об'єкта).

Так, з'ясувавши суть професійної етики соціального працівника, визначивши її дефініцію як педагогічної категорії, ми виявили критерії і показники сформованості професійної етики майбутнього фахівця соціальної роботи, що дає якісну характеристику стану досліджуваного феномена.

Для системного комплексного дослідження компонентів сформованості професійної етики нами розроблена діагностична програма визначення рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Показниками сформованості професійної етики вважаємо найбільш важливі компоненти, що розкривають як її внутрішню, так і зовнішню природу. Це дасть змогу схарактеризувати професійну етику в динаміці, у системі її структурних і функціональних проявів [145, с. 300].

Розглядаючи формування професійної етики майбутнього фахівця соціальної роботи як складний інтегративний особистісний процес, а його структуру – як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, особистісно-позиційного, діяльнісно-поведінкового та рефлексивно-творчого компонентів, що проаналізовано в параграфі 1.3., здійснивши аналіз сучасних наукових педагогічних розвідок [52; 74; 90; 105; 144; 155; 273; 284; 307; 364; 385; **Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**453; 511; 539; 607; 614; 637; 700] у сфері виховання, формування морально-етичних якостей, результатів бесід, інтерв'ю й опитування серед викладачів і студентів соціальної сфери університетів,

грунтуючись на ключові компоненти розробленої нами педагогічної системи формування, ми отримали структуру сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, що діагностується відповідно до означених компонентів за такими критеріями: мотиваційно-професійним, особистісно-емоційним, когнітивно-світоглядним, поведінково-діяльним, рефлексивно-корекційним.

Спробуємо окреслити кожен критерій через застосування показників, що його характеризують.

Мотиваційно-професійний критерій є стрижневим у системі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, оскільки головне завдання освіти – формування їхньої ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки. Він забезпечує діагностику сформованості професійної етики студента.

За твердженням науковців ([53], [64], [392], [612]), в основі активності особистості закладені певні мотиви. Відомо, що останні проявляються у формі потреби, цінності, інтересу, ідеалу та, вбудовуючись у мотиваційну сферу особистості, забезпечують формування її професійної мотивації. При цьому, як показано нами в параграфі 3.2, вирізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня – пов'язана зі змістом діяльності й особистою зацікавленістю в результатах. Зовнішня – формується під впливом стимулюючих (заохочення) або коригуючих (корекційні заходи) чинників [268].

На нашу думку, показниками сформованості професійної етики студентів є такі, які дають відповіді на запитання: що включає особистість у свою систему професійних мотивів (потреби, ідеали, інтерес); чи є серед цих мотивів етичні цінності; як зовнішня чи внутрішня мотивація детермінує поведінку майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, що зумовлює здатність студента на внутрішній або зовнішній контроль поведінки.

Водночас мотиваційно-професійний критерій включає такі *показники*: сформованість професійно-етичної спрямованості

(професійно-етичних потреб, цінностей, ідеалу); ставлення до оволодіння професійною етикою.

За окремими рівнями ми визначали сформованість професійної етики як спрямованості (професійно-етичних потреб, мотивів, інтересів, цінностей, ідеалу), а саме:

- *високий* (наявність потреб допомагати людям, прагнення робити добрі справи, віра в ідеали добра, справедливості, усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, прагнення досягти успіху у професійному становленні);

- *достатній* (наявність потреб допомагати людям, прагнення чинити добрі справи, досягати ідеали добра, справедливості, але недостатнє усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, наявність прагнення досягти успіху у професійному становленні, але іноді під впливом ззовні);

- *середній* (недостатньо виражені професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; недостатнє усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, виявлення прагнення досягти успіху в професійному становленні переважно під впливом ззовні);

- *низький* (майже відсутні професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, виникнення прагнення досягти успіху у професійному становленні переважно під впливом ззовні).

Також нам вдалося відстежити і характер ставлення студентів до оволодіння професійною етикою, що бачиться немаловажним чинником. І тут ми можемо виокремити:

- *позитивно-активний* (прагнення оволодіти професійною етикою, активно докладати для цього зусилля; прояв широких соціальних та альтруїстичних мотивів);

- *позитивно-пасивний* (прагнення оволодіти професійною етикою, але не докладати задля цього зусилля);

- *активно-меркантильний* (прагнення оволодіти професійною етикою, активно докладати для цього зусиль, але керуватися переважно меркантильними й егоцентричними професійними мотивами);

- *індиферентний* (байдуже ставиться до оволодіння професійною етикою) [53, с. 195–197].

Особистісно-емоційний критерій сприяє здійсненню діагностики сформованості професійної етики в емоційному контексті. У його основі закладені емоції та почуття, які є орієнтирами студентів у їхніх взаєностосунках з навколишнім середовищем.

Діагностика сформованості професійної етики студентів за особистісно-емоційним критерієм зумовлює з'ясування вияву адекватних емоцій і почуттів у різних ситуаціях, прагнення відчувати емоційно-психологічний стан іншої людини, здатність до співчуття, співпереживання – альтруїзму – і забезпечує етичну поведінку майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки, емоційну чутливість, культуру почуттів, а також вольові якості, які впливають на емоційно-почуттєву сферу особистості.

До **показників цього критерію** можемо віднести: сформованість культури емоцій і почуттів та *емоційних якостей* (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість) майбутнього соціального працівника, що визначають рівні:

- *високий* (відгукується на зовнішні виховні впливи, адекватно виявляючи емоції й почуття, використовує експресивні канали, ідентифікує й диференціює їх вияв в інших, уміє контролювати вияв негативних або професійно недоцільних емоційних реакцій);

- *середній* (уміє виявляти та розпізнавати емоційні стани і почуття, проте висвічує не всі експресивні канали їх прояву, переважно адекватно відгукується на впливи подій, явищ, об'єктів довкілля);

- *низький рівень* (не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу, неадекватно виявляє емоції, використовуючи експресивні канали, у більшості випадків не здатен контролювати вияв негативних або несхвальних емоційних реакцій, байдужість у процесі професійної підготовки).

Сформованість емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість) можемо визначити таким чином:

- сформовані;
- сформовані частково;

- майже відсутні.

Рівень *сформованості вольових якостей* спробуємо встановити за чотирирівневою градацією, а саме:

- *високий* (висока розвиненість вольових процесів, що забезпечують виконання вольових дій, внутрішнє прийняття цілей, планування, вибір способу дій, подолання коливання, вольового зусилля в труднощах, стримування емоцій і почуттів, самообілізація, володіння собою у спілкуванні, саморегуляція в поведінці тощо; у діях і поведінці виявляються постійно майже всі вольові якості);

- *достатній* (висока розвиненість вольових процесів; у діях і поведінці прослідковується більшість вольових якостей, але їх вияв не завжди має стійкий характер);

- *середній* (недостатньо розвинені вольові процеси; у діях і поведінці виявляється більшість вольових якостей, які мають здебільшого ситуативний характер);

- *низький* (нерозвиненість вольових процесів, що призводить до неспроможності виявляти вольові зусилля для подолання труднощів, самообілізації, стримування емоцій і почуттів, володіння собою у спілкуванні, саморегуляції в поведінці тощо; у діях і поведінці вольові якості є ситуативними) [53, с. 198–199].

Когнітивно-світоглядний критерій здійснює діагностику сформованості професійної етики майбутнього соціального працівника на когнітивному рівні. Означений компонент є своєрідним інформаційним «полем», окремі елементи якого характеризують особливості особистості, взаєностосунків у професійній діяльності і презентують знання, необхідні для орієнтації у конкретній ситуації морального вибору, знання про моральну поведінку, її переваги у професійній діяльності, знання норм професійно-етичної поведінки й моральної саморегуляції; моральне і професійно-деонтологічне самоусвідомлення (усвідомлення себе суб'єктом моральних ставлень і поведінки). Через його застосування встановлюються зв'язки між рівнем професійно-етичної свідомості, моральної самосвідомості й поведінки – моральності фахівця.

У процесі формування професійної етики в майбутнього соціального працівника розвивається потреба в знаннях-цінностях, фахово-етичних знаннях, інструментальних знаннях, які визначають світоглядні орієнтації особистості й дають можливість їй будувати власну поведінку та діяльність. Сформована професійна етика вимагає відповідного фахового мислення і прогнозування, уміння розв'язувати нестандартні професійно-етичні завдання відповідно до норм професійної етики. Етична поведінка студента – майбутнього соціального працівника потребує від нього такого мислення, якому притаманні гнучкість, глибинність, мобільність, уміння правильно вирішувати моральні дилеми.

Для формування професійного мислення, яке відповідає нормам професійної етики студентів, необхідно передусім озброїти їх системою етичних понять (добро і зло, гідність, чесність, справедливість тощо) і знань-цінностей (знання моральних норм, необхідних для побудови взаємин і спілкування), важливих для забезпечення етичної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу в майбутній діяльності, і перетворити їх на переконання. Потрібно усвідомити, що простого запам'ятовування понять, фактів, окремих теоретичних положень замало, оскільки мислення передбачає цілеспрямоване співвідношення наявних знань і здатність сприймати на певний момент оновлену інформацію.

Отже, формування професійного мислення в контексті нашого дослідження означає вдосконалення розумових якостей, операцій і процесів, його видів і форм відповідно до норм, завдань професійної етики на основі оволодіння етичними знаннями, науковими фактами за допомогою відповідної системи їх засвоєння та використання [53, с. 202]. І це набуває особливої актуальності в силу того, що етичні знання збагачують світогляд майбутніх фахівців, сприяють розвитку професійно-етичної свідомості й моральної самосвідомості студентів. Як слушно зауважують науковці ([60], [79], [663], [738]), єдність етичних знань і особистих моральних переконань забезпечує можливість їх перетворення у досвід етичної поведінки майбутнього соціального працівника.

Вважаємо за потрібне акцентувати на тому, що когнітивно-світоглядний критерій включає такі *показники*: сформованість етичних і професійно-етичних знань та професійно-етичного мислення, що, у свою чергу, визначається за такими рівнями:

- *високий* (повні, глибокі й усвідомлені етичні та професійно-етичні знання, дієво-творчий характер їх засвоєння);
- *достатній* (повні, глибокі й усвідомлені етичні та професійно-етичні знання, дієво-репродуктивний характер їх засвоєння);
- *середній* (несформованість системи етичних і професійно-етичних знань, відтворювальний характер їх засвоєння);
- *низький* (бракує знань або вони поверхові; безсистемні знання, невміння їх застосовувати на практиці).

Спробуємо коротко охарактеризувати рівні професійно-етичного мислення:

- *творчий* (самостійність студента в обранні способів нестандартного розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій взаємодії, знаходження нових способів діяльності; визначається високим ступенем адаптивності, глибини, мобільності);
- *реконструктивний* (обрання студентом способів розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій взаємодії, використання відомих знань в іншій ситуації, інтерпретація відомих знань і прийомів діяльності; визначається дещо нижчим ступенем гнучкості, глибини, мобільності);
- *репродуктивний* (уміння студента діяти переважно за прикладом, виконання завдань відомим способом);
- *відтворювальний* (уміння діяти за прикладом, вирішувати проблемні ситуації взаємодії відомим способом; визначається низьким ступенем адаптивності, глибини, мобільності).

Поведінково-діяльнісний критерій дає можливість здійснити діагностику сформованості поведінкового й частково рефлексивного аспектів професійної етики майбутнього соціального працівника. Він передбачає готовність послуговуватися морально-етичними знаннями й цінностями у власній поведінці, вміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах, здатність

протидіяти несправедливості, прогнозувати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, контролювати й регулювати свою поведінку. Адже наочною характеристикою прояву професійної етики є реальна поведінка, у процесі якої студент має можливість показати дієвість оволодіння професійно-етичними знаннями, професійними морально-етичними цінностями, емоційними характеристиками.

Показниками означеного критерію нами визначено:

1) сформованість у майбутнього соціального працівника вмій і навичок, що забезпечують етичність його поведінки в різних видах професійної підготовки й реальній діяльності;

2) здатність протидіяти негативним впливам (моральна стійкість);

3) виявлення моральних якостей у різних видах професійної підготовки й поведінці.

Про сформованість у майбутнього соціального працівника вмій і навичок, що забезпечують етичність його поведінки в різних видах професійної підготовки й реальній професійній діяльності, свідчить ступінь: високий, середній і низький.

Проаналізувавши навчальні програми, ОКХ, ми впевнились у тому, що одним із важливих показників ефективності професійної підготовки є готовність студента до здійснення соціальної допомоги різним групам клієнтів, мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї роботи, уміння впливати на моральну спрямованість та етичну поведінку осіб, котрим надається соціальна допомога. Тому в діагностиці рівня сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи особливу увагу варто приділяти етико-методичним умінням. Параметрами опанування їх вважаємо: здатність екстраполювати набуті знання із загальних, професійно-етичних і фахових дисциплін крізь призму професійної етики для виявлення правильної професійно-моральної позиції в різних ситуаціях діяльності, уміння взаємодіяти із суб'єктами соціальної допомоги згідно з етичними нормами, здійснювати рефлексивний супровід клієнтів, профілактичну й корекційно-виховну роботу.

Водночас вияв емоцій і почуттів, моральна стійкість значною мірою регулюються вольовими механізмами. Як і почуття, воля є

однією із форм активного відображення людиною дійсності. Вона також тісно пов'язана і з психічними процесами та іншими проявами особистості. Вольові якості детально нами охарактеризовані в параграфі 1.3.

Характер виявлення таких якостей (гуманізм, чесність, гідність, відповідальність, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність тощо) у різних видах професійної діяльності й поведінці визначали як стійкий, ситуативний і невиражений.

Рефлексивно-корекційний критерій діагностує професійно-етичну рефлексію, яка є якісною характеристикою фахівця, здатного осмислити й оцінити власні вчинки, мати прагнення до морального самовдосконалення. Рефлексія як уміння усвідомлювати власні мислення, відчуття, поведінку відіграє важливу роль у сприйнятті себе суб'єктом моральної поведінки й діяльності [630]. Також рівню професійно-етичної рефлексії притаманне осмислення професійно-особистісного «Я» серед власних професійних і життєвих цілей, мотивів, установок. Професійно-етична рефлексія допомагає виявити недоліки у професійно-етичному становленні, професійно-етичній деформації. Тут маємо на увазі відповідну *корекційну роботу*.

До основних функцій корекції й самокорекції вчені відносять: відновлення (відтворення тих позитивних якостей, які були порушені або втрачені), компенсування (заміна того чи іншого недоліку через залучення до захопливої діяльності), стимулювання (активізація позитивної суспільно корисної діяльності) та виправлення (усунення негативних властивостей, якостей особистості) [53, с. 209].

Показниками рефлексивно-корекційного *критерію* ми визначили: 1) рефлексивність поведінки і діяльності; 2) прагнення до етичного самовдосконалення та здійснення самокорекції власної поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; 3) адекватність самооцінки.

Рефлексивність поведінки та діяльності студентів також характеризується рівнями і параметрами:

- *високий* (постійно здійснює рефлексію власної діяльності та на цій основі її коригує);
- *середній* (здійснює рефлексію власної діяльності ситуативно, не

завжди враховує її результати в подальшій діяльності);

- *низький* (не прагне й не вміє аналізувати власні дії й поведінку).

За трирівневою градацією ми встановили й самооцінку: адекватна, завищена, занижена.

Зазначимо, що показники критеріїв вимірюються за допомогою індикаторів, які подаємо як частоту, повноту й самостійність етичних проявів особистості студента в реалізації етичних знань, умінь і навичок. У результаті отримано вимірювальний апарат (див. Додаток Д).

Для оцінки сформованості професійної етики майбутнього соціального працівника в університеті, крім окреслених критеріїв, нам необхідно розробити рівні означеного процесу. За допомогою визначених критеріїв і показників вивчається стан сформованості етичної компетентності студентів, що свідчить про те, як у процесі етичних взаємин, поведінки реалізуються професійно-етичні цінності, професійна позиція, а також морально-рефлексивні здатності. Отже, під рівнем сформованості професійної етики ми будемо розуміти ступінь відповідності визначеним критеріям. На основі досліджень психологів науковець В. Беспалько пропонує такі рівні: 1-й – елементарний – виокремлення об’єктів пізнання при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу і виконання дій з ними; 2-й – репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення раніше виконуваних дій; 3-й – продуктивна дія з отримання нових знань шляхом дії за зразком; 4-й – творча дія, спрямована на самостійне отримання нових знань [56, с.70–71].

Водночас, виходячи із праць учених ([44], [52], [73], [144], [283], [440], [630], [700]), власних суджень, спробуємо визначити такі рівні сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах: *творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький)*.

Скориставшись моделлю П. Лузана, ми побудуємо узагальнену рівневу модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників [403] (рис. 3.4.1.).

Зупинимося на кожному зокрема.

Елементарний рівень характеризується несформованістю усіх компонентів професійної етики, що внеможлиблює ефективно розв'язання завдання професійної діяльності: відсутні професійно важливі якості і потреби у самовдосконаленні; усвідомлення значущості професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника; прагнення досягнути успіху в професійному становленні переважно під впливом ззовні. Ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі.

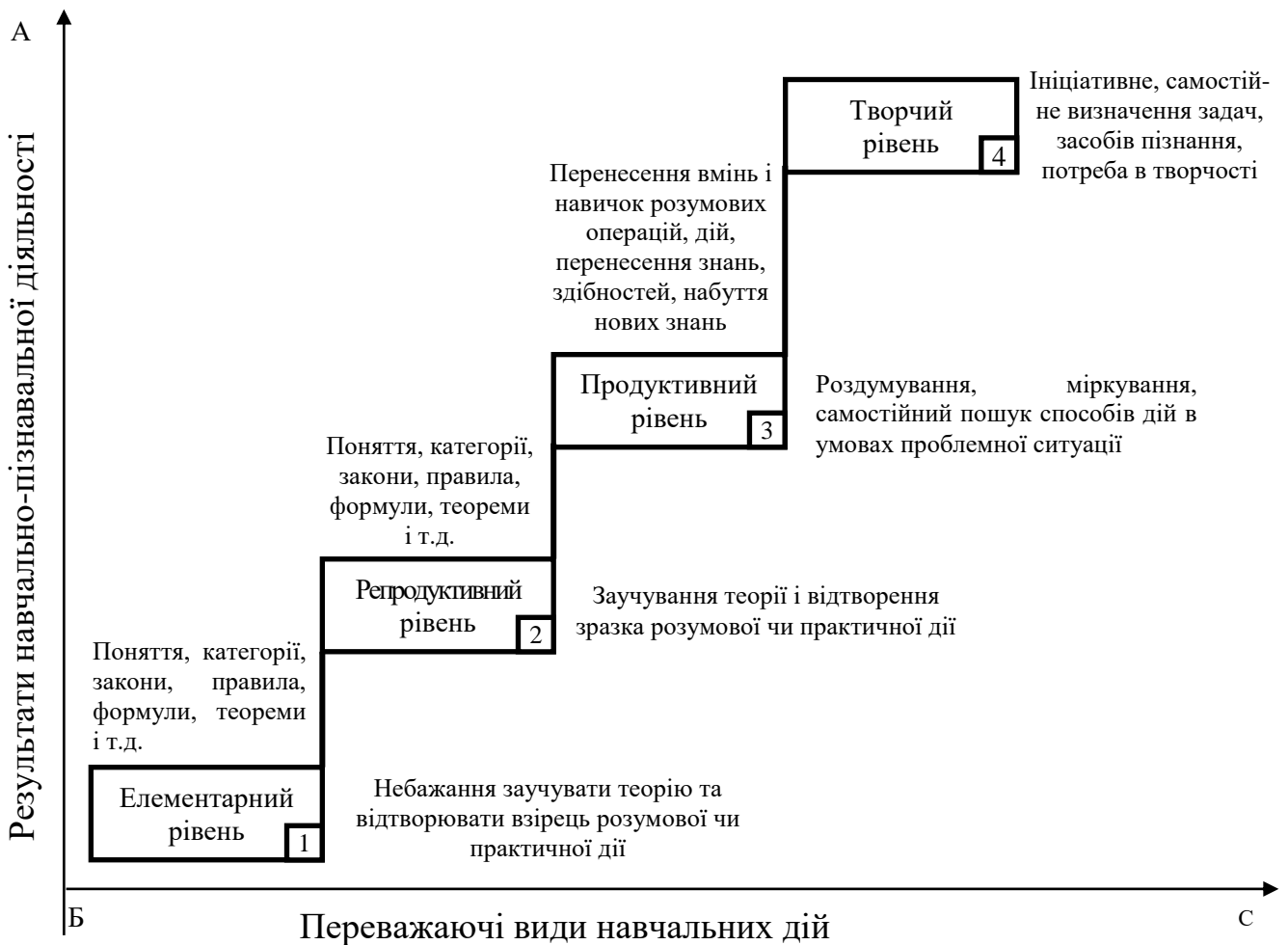


Рис. 3.4.1. Модель розвитку навчально-пізнавальної діяльності при формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників (за П. Лузаном).

Студенти інертні, безініціативні, демонструють небажання відкривати нове у фаховій справі, уникають проблем та прийняття самостійних рішень. Прослідковується невміння вести бесіду, логічно та аргументовано відстоювати власну точку зору, обирати доцільний

стиль спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у стосунках з клієнтами та колегами. Відсутній у свідомості стійкий еталон професійної діяльності сприймається як єдино можливе, таке, що відображає суть професійного «Я». Не прослідковуються стійкі, усвідомлені морально-ціннісні орієнтації та професійно-етичні норми поведінки, професійно-етична самоідентифікація. Для студента характерна нерозвиненість вольових процесів, що призводить до неспроможності виявляти зусилля для подолання труднощів, самообілізації, стримування емоцій і почуттів, володіння собою у спілкуванні, саморегуляції в поведінці тощо.

Програма з професійно-етичного самовдосконалення або відсутня, або не реалізується.

Репродуктивний рівень означений недостатньою сформованістю більшості компонентів професійної етики та потребою їх удосконалення, наявністю обмеженого кола професійно-етичних знань, умінь, навичок, відсутністю багатьох професійно-моральних важливих якостей та нечітким уявленням про моральні цінності соціальної роботи, комунікативну взаємодію. Студенти не вміють творчо підходити до розв'язання професійних завдань в етичній площині. У них недостатньо виражені професійно-етичні потреби, цінності, ідеали, прагнення досягнути успіху у фаховому становленні переважно під впливом ззовні. Готовність допомагати іншим має нестабільний характер. Особа не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу, спонтанно виявляє емоції, використовуючи експресивні канали; виявляє байдужість у процесі виконання професійних завдань, не завжди здатна контролювати негативні реакції. Професійно-етична рефлексія визначається нестійкістю. Програма морального самовдосконалення складається за підтримки викладача, активність з її реалізації здебільшого залишається на потенційному рівні.

Продуктивний рівень має достатню сформованість усіх компонентів професійної етики для виконання професійно-етичної діяльності. Студенти володіють професійно-етичними знаннями, вміннями, навичками, компетентностями та більшістю професійно-

етичних важливих якостей, мають бажання їх удосконалювати. Вони здатні творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, усвідомлюють цінності, моральні норми соціальної роботи. Уміють будувати бесіду, відстоювати свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами. Однак відчують певні труднощі, потребують ініціативи та допомоги з боку викладачів. Прагнуть допомагати людям, чинити добрі справи, досягати ідеалів добра, справедливості, але недостатньо усвідомлюють значущість професійної етики для діяльності соціального працівника. До досягнення успіху іноді йдуть під вплив ззовні. Студент уміє виявляти та розпізнавати емоційні стани й почуття, проте виокремлює не всі експресивні канали їх прояву, переважно адекватно відгукується на впливи подій, явищ, об'єктів довкілля. Його моральні судження формуються на основі загальноприйнятих моральних і професійних цінностей, а оцінка реальних ситуацій найчастіше здійснюється на основі професійно-етичних норм. Також прослідковуються вияв емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість); моральна стійкість; досить висока розвиненість вольових процесів, у діях і поведінці – вольові якості. Отже, у такого студента наявна чітка програма професійно-етичного самовдосконалення, але для її реалізації необхідна підтримка викладачів.

Творчий рівень відзначається сформованістю усіх компонентів професійної етики. Студенти володіють міцними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, професійно-етичними якостями, прагненням до самовдосконалення, стійкими моральними нормами, глибокими цінностями соціальної роботи. Здатні активно і творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, прийняття самостійних рішень; уміють будувати бесіду, переконувати, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами. Готові допомагати людям, чинити добрі справи; у них спрацьовує усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, прагнення досягати успіху у фаховому становленні. Знання

про професійно-етичні цінності, норми соціального працівника є повними й глибоко усвідомленими. Професійно-етичному мисленню притаманний творчий характер. Також прослідковується наявність у свідомості стійкого еталона професійної діяльності відповідно до норм етики, сприйняття його як єдиноможливого, такого, що відображає суть професійного «Я». Відчувається сформована ієрархія моральних цінностей; знання про професійно-етичні норми застосовуються для аналізу й вирішення реальних ситуацій (морального вибору, екстремальних і конфліктних ситуаціях). Такі особи здатні до формулювання суджень, пов'язаних із застосуванням етичних норм у діяльності та спілкуванні; мають розвинуті моральні почуття (повагу, співчуття, емпатію); професійно-етичну самоідентифікацію і професійно-етичну мотивацію діяльності та спілкування. У них вироблені стійкі звички етичної поведінки і вмінь моральної саморегуляції, поведінки на основі внутрішніх моральних переконань. Професійно-етична рефлексія полягає в умінні аналізувати результати своїх моральних проявів, визначати мету власного професійно-етичного розвитку, прогнозувати його траєкторію розвитку тощо. Усі якості, що характеризують професійно-етичну компетентність, мають стійкий характер вияву. Рівень відзначається наявністю у студента чіткої програми професійно-етичного самовдосконалення.

Визначені критерії та показники ми поклали в основу діагностики й аналізу стану професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Відтак на основі аналізу наукової літератури і наявного практичного досвіду нами проінтерпретовано якісні та кількісні характеристики прояву показників сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи та виокремлено такі рівні розвитку: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий. Переходячи від рівня до рівня, відбуваються певні зміни у формуванні професійної етики студента: розширюються професійно-етичні потреби, тематика і набір ситуацій діяльності; ускладнюються комунікативні завдання, стратегії і тактики вирішення виробничих проблем; удосконалюються професійно-етичні вміння, що й позначається на якості професійної етики.

Висновки до третього розділу

1. Принципи, що служать теоретичним підґрунтям формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, нами окреслюються як ключові провідні домінанти, покладені в основу цілей, змісту, методики та технології здійснення підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи – суб'єктів педагогічної взаємодії.

Виокремлено та проаналізовано загальнодидактичні та загальнопедагогічні принципи, які охоплюють увесь процес підготовки фахівців соціальної роботи в університетах та специфічні, що стосуються безпосередньо формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

До загальнодидактичних принципів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах віднесено такі: свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою; до загальнопедагогічних: гуманізації та демократизації, безперервності, динамічності, особистої активності; до специфічних: професійно-аксіологічної спрямованості; єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності); системності формування професійної етики; міждисциплінарності у формуванні професійної етики; єдності моральної свідомості й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання; проектування особистісної траєкторії формування; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»; морального вибору; фасилітації; академічної доброчесності. Окреслені принципи є важливим теоретичним підґрунтям педагогічної системи формування професійної етики майбутніх фахівців.

2. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах розглядаємо як систему органічно взаємопов'язаних обставин, факторів, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчального процесу, що сприяють підвищенню рівня сформованості професійної етики.

Базовими педагогічними умовами, котрі зумовлюють результативність формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, визначено: позитивну мотивацію до професійної етики, що спонукає до самовдосконалення; оновлення змісту професійно-орієнтованих дисциплін фахово-етичною компонентою, що підсилить когнітивний рівень формування професійної етики студентів; застосування інноваційних технологій у освітньому процесі, котрі зумовляють формування креативного, стресостійкого, толерантного, самостійного фахівця; участь у волонтерській діяльності, що веде до розвитку професійно-етичного світогляду і проявлення його у відповідній фаховій діяльності. Водночас, кожна окремо взята умова не може повністю забезпечити сформованості професійної етики студентів, і лише їх системна єдність дає змогу успішно здійснювати професійно-етичну підготовку майбутніх соціальних працівників в університетах.

3. Модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах є сукупністю взаємопов'язаних структурних компонентів. Вона вміщує такі блоки: цільово-методологічний, котрий відображає мету, завдання, концепцію, науково-методологічні підходи формування професійної етики студентів в університетах, функціонально-процесуальний: окреслює загальнодидактичні, загальнопедагогічні та специфічні принципи, чинники, педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи; змістово-технологічний, що включає етапи, форми, методи, технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників; діагностико-коригувальний, який відображає комплекс діагностичних методик, компоненти, критерії та рівні сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Грунтуючись на аналізі наукових розробок, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах розглядається нами як цілісний процес, спрямований на професійне становлення фахівця соціальної роботи, що зумовлюється потребою у формуванні системи професійно-етичних знань і вмінь, морально-

особистісних професійних якостей та сформованістю професійно-етичної компетентності на рефлексивній основі.

4. Установлено та обґрунтовано такі критерії формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах: мотиваційно-професійний, що розкриває мотиви, потреби та інтереси до особистісного вдосконалення у професійно-етичній площині, засвідчує сформованість професійної етики, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; особистісно-емоційний, котрий спрямований на виявлення рівня сформованості культури емоцій і почуттів та емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість) майбутнього соціального працівника; когнітивно-світоглядний, що виявляє рівень сформованості професійно-етичних знань; етичного та професійного мислення, розроблену систему відповідних показників, установлює зв'язки між рівнем професійно-етичної свідомості, моральної самосвідомості й поведінки – моральності фахівця; поведінково-діяльнісний, що спрямований на виявлення сформованості вмінь і навичок, які забезпечують етичність поведінки в різних видах професійної підготовки й реальній професійній діяльності; готовність послуговуватися морально-етичними знаннями й цінностями у власній поведінці; уміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах; здатність протидіяти несправедливості; спрогнозованість наслідків власних дій і відповідальність за них; контроль за своєю поведінкою, раціональні дії у складних ситуаціях; рефлексивно-корекційний, що розкриває прагнення до професійно-етичного самовдосконалення на основі рефлексивно-оцінної діяльності, здійснення самокорекції власної поведінки, адекватність самооцінки.

До рівнів сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах відносимо: творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький), що розвиваються за умов сформованості попереднього.

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

4.1. Структура педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

У 90-х роках ХХ ст., по суті, була започаткована підготовка соціальних працівників в Україні. Передумовою стало введення в 1991 році до Кваліфікаційного довідника посад «соціальний працівник» та «спеціаліст із соціальної роботи». Водночас модернізація та реформування вищої освіти, соціально-економічні зміни в суспільстві, збільшення чисельності категорій громадян, котрі потребують соціальної допомоги та захисту та процеси інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір, зумовили зростання вимог до професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота».

Навчання студентів даної спеціальності у закладах вищої освіти, зокрема університетах, побудоване на основі визначення змісту професійної діяльності фахівця, враховуючи відповідні його компетентності. Безперечним є той факт, що нинішній студент потребує не тільки певних професійних знань, уміння використовувати найпродуктивніші для кожної конкретної ситуації форми, методи, технології соціальної роботи, а й набуття особистісних професійно важливих якостей. Тому, на нашу думку, для покращення рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників необхідно створити певну педагогічну систему.

Водночас ефективність підготовки фахівців в університетах, реалізація їхнього особистісного потенціалу залежать від бажання до саморозвитку, самоосвіти, самоорганізації та самоствердження. Задля вирішення поставлених завдань на сучасному етапі розвитку та реформування вищої освіти увага акцентується на системному підході. Відтак можна виокремити підхід до розгляду вищої освіти як процес перетворення засвоєного в навчанні досвіду на особистісно та соціально значущі психічні властивості людини. При цьому знання й

цінності визначають світосприйняття, стають переконаннями та формують спрямованість індивіда, а обсяг знань, покладених в основу ерудиції та компетентності, розвивають майстерність фахівця [306, с. 140].

У контексті висловленого, зважаючи на позицію дослідниці О. Карпенко, дотримуємось думки, що професійна етика майбутніх соціальних працівників в університетах повинна прогнозувати формування у студентів досвіду самоосвітньої діяльності, професійно-творчої спрямованості, лідерської позиції в межах професії та соціуму, професійної мобільності, потреби в безперервній освіті, здатності адаптуватися до сучасних умов життєдіяльності.

Ці важливі в контексті нашого дослідження питання неодноразово ставали об'єктом вивчення науковцями, а систематизація їхніх висновків дала можливість [54, 76, 90, 222, 226, 297, 308, 454, 454, 517] виділити певні особливості підготовки в університеті майбутніх фахівців соціальної роботи, зокрема:

- безперервність та багаторівневність системи підготовки, про що свідчить наявність усіх освітніх рівнів за цією спеціальністю;
- розширення сфери практичного застосування знань та навичок випускників спеціальності «соціальна робота» у професійній діяльності;
- відсутність єдиного підходу до підготовки студентів у всіх вищих навчальних закладах країни.

Водночас спільною є традиційна підготовка соціальних працівників, що ґрунтується на цінності професії, етичних стандартах, базових моральних переконаннях та якостях, без яких майбутній спеціаліст може стати лише носієм професійних функцій, а не висококваліфікованим фахівцем.

До проблем означеної підготовки належить:

1) домінування теоретичної підготовки фахівців над практичною. Істотну роль у процесі професійної підготовки соціальних працівників відіграє її практична складова, реалізована, здебільшого, в ході виробничої практики в різних установах. Проте на практичну діяльність відводиться лише 2–4 тижні за навчальний рік, що є недостатнім для формування повного спектра практичних навичок майбутнього фахівця

із соціальної роботи;

2) поєднанні гуманітарних та професійних предметів у навчальних планах. (Соціальній сфері та суспільству необхідні практико-орієнтовані спеціалісти, котрі володіють не тільки базовими цінностями та функціями, а й мають чіткі знання та практичні навички із вирішення тієї чи іншої соціальної проблеми [621, с. 130].

Аналіз сучасних реалій формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах змушує конкретніше поглянути на системний підхід до вивчення проблеми, що передбачає єдність взаємопов'язаних педагогічних явищ (елементів), цілісно спрямованих на досягнення певного педагогічного результату.

Перш ніж охарактеризувати дефініцію «педагогічна система», конкретизуємо саме поняття «система».

Система (від грец. *systema* – ціле, складене з частин, з'єднання) – безліч елементів, що перебувають у зв'язках один з одним, утворюють певну цілісність, єдність [667, с. 550]. Ключовими в окреслених визначеннях постають: наявність безлічі елементів, їх взаємозв'язки та цілісність.

Система, як відомо, не просто сукупність об'єктів, компонентів, явищ, процесів тощо, а їх взаємозв'язок, взаємодія, за яких вона набуває нових інтегративних якостей: гнучкості, динамічності, варіативності, адаптивності, стабільності, прогностичності, наступності, демократичності.

Система ж освіти є відкритою, здатною до самопізнання, рефлексії, кількісного та якісного збагачення, перетворення.

Відомо, що система включає:

- границі, які виділяють її з-поміж інших систем;
- компонентний склад – складові елементи;
- організацію;
- динаміку (сукупність стійких зв'язків між елементами, що забезпечують їх злагоджене функціонування, інтегрування в цілісність і породжують їх системні властивості);
- зміст (суть, закономірності, основні системні властивості та якості);
- зовнішні та внутрішні функції системи [487, с. 17–18].

Паралельно з поняттям «система» в наукових колах поширена

дефініція «педагогічна система». Детальне її тлумачення ми подаємо в таблиці 4.1.1.

Таблиця 4.1.1

Визначення дефініції «педагогічна система» в наукових дослідженнях
(укладено автором)

Визначення	Автор
1	2
<p>Замкнена структура, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням і виступає як головна підсистема освітньої системи, до складу якої входять учні, цілі, зміст, процеси, організаційні форми, засоби навчання.</p> <p>Сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями</p>	В. Беспалько [55, с. 43; 56, с. 6]
<p>Упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, що об'єднані загальною метою функціонування і єдності управління та виступають у взаємодії з довкіллям як єдине явище</p>	Т. Ілліна [269, с. 16]
<p>Безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей</p> <p>Взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підконтрольні цілям формування в особистості учня готовності до самостійного, відповідального й продуктивного вирішення завдань у подальшій</p>	Н. Кузьміна [371, с. 11–14]

Продовження табл. 4.1.1

Система, яка самостійно розвивається, самовідновлюється й самовимірюється, складається з процесу або групи процесів, що сприяють оптимальному її функціонуванню	В. Гребнева [150, с. 135]
Поєднання всіх ключових компонентів, що сприяють об'єднанню в єдине ціле процесів формування, розвитку, виховання та навчання разом з усіма формами, методами і умовами їх перебігу	А. Фокшек [688, с. 207]
Об'єднання учасників педагогічного процесу, де їхня діяльність виступає джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення. Соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою, спрямована на формування та розвиток особистості	[206, с. 649–650]

Цінним, у розумінні суті педагогічної системи, є доробок Н. Кузьміної [371]. По-перше, дослідниця ввела в широкий обіг саме поняття «педагогічна система», визначила її структурні компоненти, а саме: 1) навчальну інформацію; 2) засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми); 3) суб'єктів навчання; 4) педагога; 5) мету навчально-виховної діяльності. Окрім того, О. Карпенко виділяє функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язок між структурними компонентами: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні [306, с. 139–145]

Відомо, що структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики педагогічного процесу, сукупність та факт наявності яких відрізняє їх від усіх інших систем. У педагогічній системі такими компонентами є: мета, навчальна інформація, способи педагогічної комунікації, студент та педагог [487, с. 32].

Тому вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на виокремленні компонентів педагогічної системи (а отже, й системи формування професійної етики), здійсненому дослідником А. Каленським. Отже, йдеться про цілі, зміст, методи навчання і методи

викладання, засоби, форми організації – методичну систему; розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація – дидактичну систему; предмет, мета, мотиви, зміст, способи, продукт, суб'єктивний результат – систему навчально-пізнавальної діяльності; мотив, план, результат – систему самостійної діяльності; цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-коригувальний, результативний компоненти – систему навчання; викладачі (або технічні засоби навчання); форми організації – педагогічну систему; педагогічну систему в статистиці – чотири взаємопов'язаних компоненти: педагоги і вихованці (суб'єкти) змісту освіти та матеріальної бази (засобів) [283, с. 167–168].

Педагогічні системи поділяють на малі, середні, великі і супервеликі.

У своїй розвідці ми виокремлюємо малу систему, покликану формувати певні якості та компетентності, що входить у середню – педагогічну систему діяльності університету, водночас і взаємодіє з нею. Причому освітній процес в університеті – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти, що охоплює такі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми і методи навчання [76, с. 64].

Педагогічна система університету є сукупністю самостійних елементів, функціонально пов'язаних між собою стратегічною метою – підготовкою студентів до професійно-етичної діяльності задля формування фахівця соціальної роботи.

Педагогічна система висуває певну мету, має свій набір компонентів.

Аналіз філософських, педагогічних, психолого-педагогічних напрацювань дає можливість виокремити й елементи педагогічної системи, а саме:

- цілі та цінності, функції, педагогічні завдання;
- зміст педагогічної діяльності;

- суб'єкти та об'єкти педагогічних процесів: організатори, керівники, безпосередньо викладачі та студенти;
- дидактичні (навчальні), виховні, розвивальні та освітні процеси, дії, акти тощо;
- засоби реалізації педагогічної взаємодії;
- організаційні форми педагогічної діяльності;
- методи здійснення педагогічної діяльності в сукупності з іншими компонентами, складові педагогічної технології;
- професійно-педагогічна компетентність та кваліфікація професорсько-викладацького складу;
- контроль;
- реальні результати та їх оцінка.

Аналізуючи ціль педагогічної системи, маємо на увазі передбачення педагогами результатів навчання, що мають бути досягнуті завдяки ефективному співвідношенню всіх складових педагогічного процесу. У даному вимірі вона (педагогічна система) постає у двох площинах: духовній – духовний, професійно зорієнтований світ особистості студента, що є кінцевою метою педагогічної діяльності, та матеріальній – продукти діяльності навчального закладу, матеріальні об'єкти, які сприяють навчанню, вихованню, формуванню особистості студента, професійній реалізації майбутнього соціального працівника як фахівця.

На основі викладеного доходимо висновку, що стабільність, життєздатність, перспективність педагогічної системи стане дієвою за умови, що її елементи взаємозалежні й підпорядковані одній стратегічній меті, тобто функціонуванню на основі конвергенції. Саме інтегративний принцип щодо елементів «педагогічної» системи забезпечить її повноцінне існування й в інтересах так званих великих систем – системи освіти, соціуму.

Як відомо, основними компонентами технології навчання є його власне дидактичні процеси, організаційні форми навчання, засоби навчання і науково-педагогічний працівник.

Внутрішні мотиви і стимули значною мірою залежать від психолого-педагогічної атмосфери, власне освітнього середовища, в яке потрапляє будь-яка людина.

Науковці виокремлюють такі принципи педагогічної системи:

– принцип педагогічної спрямованості, який полягає в тому, що будь-які дії педагога мають підпорядковуватися інтересам навчально-виховного процесу, котрий є основою і сенсом діяльності;

– принцип конкретності передбачає здійснення діяльності професорсько-викладацьким колективом, кожним викладачем, максимально наближуючи її до навчальної діяльності студентів; підготовку творчих, самостійних, самодостатніх фахівців;

– принцип комплексності педагогічних дій базується на гармонійному поєднанні функціонального і лінійного керівництва навчально-виховним процесом.

На сучасному етапі функціонування освітньої галузі стає очевидним, що лише прогностичний підхід у науковому обґрунтуванні цілей педагогічної системи університету дозволить найточніше врахувати нові тенденції в розвитку суспільства, усіх його сфер виробництва, наданні соціальної допомоги, наукової, педагогічної, інформаційної та інших видів діяльності.

Надто важливим у навчальному процесі університету є етап прогнозування, без якого неможливо повною мірою врахувати безперервні зміни в освіті. Однак за належної організації здійснення комплексу заходів вони відбудуватимуться з неодмінним випередженням, що позитивно позначиться і на якості підготовки фахівців.

Аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури дає підстави стверджувати, що в центрі будь-якої педагогічної системи завжди знаходиться студент, будучи об'єктом цілеспрямованих педагогічних дій та суб'єктом свого формування [487, с. 44].

Зважаючи на мінімальний рівень вимог до особистісних якостей студента як складової педагогічної системи, вона може встановлювати норму, визначену у формі відповідного стандарту, наприклад, стартові вимоги для вступу на спеціальність «Соціальна робота».

Формування професійної етики майбутнього соціального працівника вимагає побудови сучасної педагогічної системи професійно-етичної підготовки фахівця на інноваційних засадах. Ураховуючи дану потребу, ми розглянемо педагогічний процес, який відбувається в результаті взаємодії компонентів педагогічної системи. Причому, вона слугує основою функціонування і безперешкодного перебігу педагогічного процесу, що включає навчання, виховання, методичні аспекти освіти, самоосвіту та формування фахівців. Його структуру подано на рис. 4.1.1.

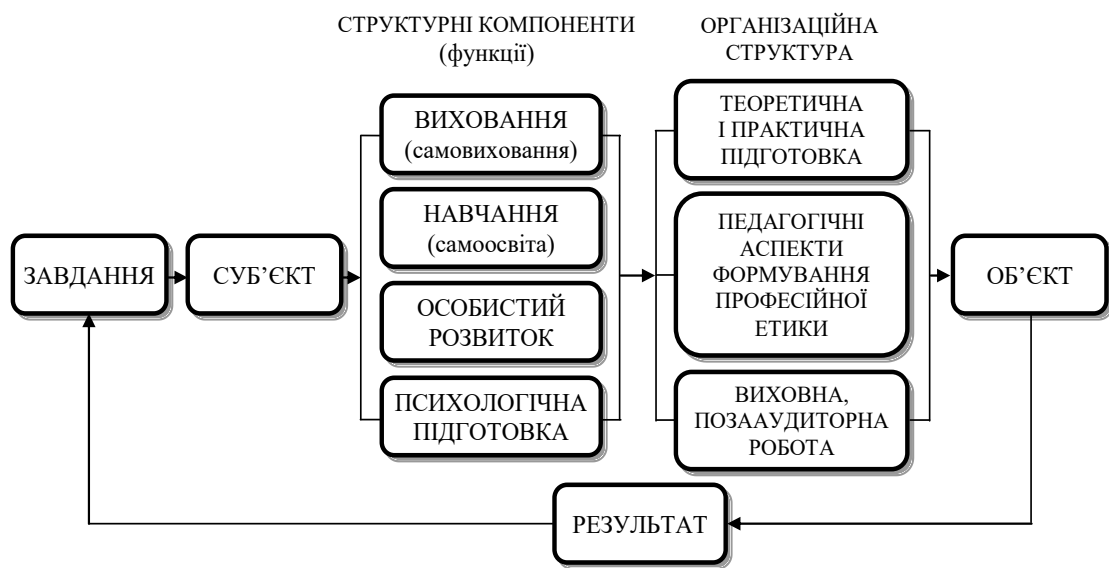


Рис.4.1.1. Структура педагогічного процесу

Педагогічна система дає необхідні уявлення про стратегію професійної підготовки фахівця, а саме:

- містить у концентрованій формі всю інформацію про структуру професійної підготовки і характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі;

- служить підставою для прогнозування педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на формування професійної компетентності й реалізацію взаємозв'язку її проектування;

- дає змогу виділити етапи й визначити дидактичні умови реалізації відповідної підготовки на кожному з них;

- містить засоби діагностики й моніторингу професійних компетентностей, які можуть бути використані для оцінки та

прогнозування якості підготовки вчителя до формування в учнів технологічної культури [666, с. 347].

Загалом педагогічна система вимагає розгляду як ширшого поняття, що охоплює всі явища, процеси, об'єкти, системи, види діяльності, які безпосередньо пов'язані з формуванням особистості студента [283, с. 166].

Трактуючи формування професійної етики як педагогічну систему, виокремимо таку її структуру (рис. 4.1.2.).

До загальних ознак педагогічної системи відносять: цілісність, компонентність, структурність, компактність, функціональність, багаторівневність, керованість і зв'язок із середовищем [283, с. 166].

Професійна етика в підготовці майбутніх соціальних працівників є основним чинником формування особистості студентів в університетах як суб'єктів педагогічної діяльності лише за умов дотримання певних організаційно-педагогічних умов, які ми детально проаналізували в параграфі 3.2.

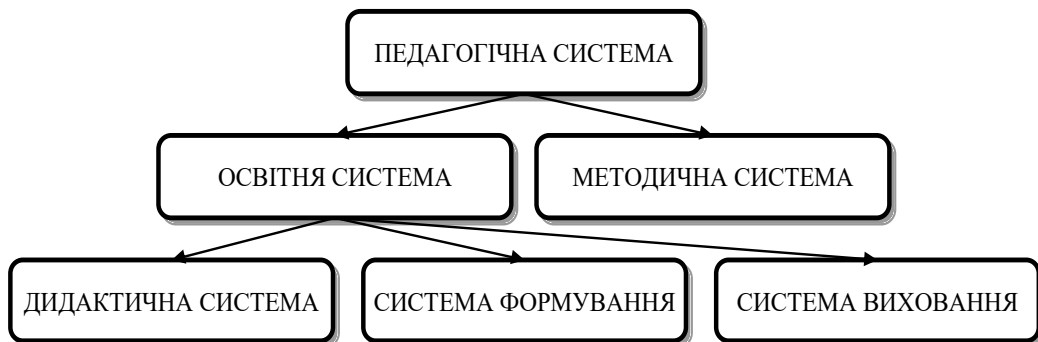


Рис.4.1.2. Структура педагогічної системи (за А. Каленським)

Отже, *педагогічна система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах* розглядається як спрямована на конкретний педагогічний результат, упорядкована за певними ознаками множина взаємопов'язаних компонентів, а саме: завдання, зміст, напрями, форми, методи, інноваційні технології, утворюючи керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціонування. Усе це передбачає створення педагогічних умов для формування в майбутніх соціальних працівників готовності здійснювати кваліфіковану соціальну роботу, спрямовуючи її у

морально-етичну площину.

Ознаки системних компонентів уможливають визначення вимог, яким має відповідати педагогічна система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема:

– *системність*, оскільки професійна етика майбутніх фахівців соціальної сфери є процесом системним. Він складається із сукупності елементів, що знаходяться у певних взаємозв'язках та утворюють цілісність;

– *єдність внутрішніх і зовнішніх факторів*, що впливають на професійну етику майбутнього фахівця. Адже складається вона з певної сукупності якостей особистості, які становлять системну інтегровану якість, що виявляється на межі двох систем: внутрішньої – суб'єктивного середовища; зовнішньої – об'єктивного середовища;

– *динамічність (процесуальність)*: професійна етика майбутнього соціального працівника є процесуальним явищем, що актуалізується тільки у процесах або діях; вести мову про певні знання, уміння, навички студента у професійно-етичній сфері можна лише в контексті тих чи інших навчально-професійних завдань, реальних життєвих ситуацій;

– *дієвість*: формування професійної етики майбутнього соціального працівника відбувається в навчально-виховному процесі, який передбачає залучення студентів до різних видів професійної підготовки;

– *технологічність*: формування професійної етики майбутнього соціального працівника вимагає визначення етапів реалізації цього процесу, їх змістового наповнення та забезпечення необхідним навчально-методичним інструментарієм;

– *діагностичність*: формування професійної етики майбутнього соціального працівника потребує моніторингу цього процесу [53, с. 124–125].

Розробляючи систему формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, нами проаналізовано ряд наукових розвідок з окресленої проблеми, зокрема: В. Беспалько [54],

Б. Без'язичного [53], І. Друзя [197], А. Каленського [283], О. Карпенко [308], М. Михнюк [440], В. Ортинського [487], Г. Скачкової [621], М. Чуносова [712]. На основі їх виокремлено основні стрижневі положення:

1. Особистісне та професійне формування майбутніх соціальних працівників є її головною ціллю.

2. Параметри особистісної та професійної сформованості є критеріями ефективної організації формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників для кваліфікованої фахової діяльності.

3. Такі методологічні підходи, як: системний, гуманістичний, деонтологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, андрагогічний – забезпечать формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

4. Педагогічна система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах ґрунтується на принципах, вимогах програмно-методичного забезпечення навчального процесу задля вдосконалення професійно-етичної підготовки студентів напряду «Соціальна робота» та відображається в розробленні критеріїв, показників і рівнів професійно-етичної сформованості (компетентності фахівців).

5. Складниками такої педагогічної системи є цілі та завдання, змістовий ресурс, технологічне забезпечення й організаційні форми, що зумовлюють формування у студентів професійно-етичних основ соціальної роботи.

6. Зміст педагогічної системи формування професійної етики студентів в університетах базується на науково обґрунтованих і структурованих знаннях із професійно-етичних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота», що сприяють мотивації, стимулюванню й активізації професійно-етичної діяльності майбутніх соціальних працівників.

7. Педагогічна система формування професійної етики

соціальних працівників передбачає:

- застосування форм і методів активного контекстного й імітаційного навчання, які сприяють оволодінню професійно-етичними знаннями, вміннями та навичками;

- моделювання професійно-етичної діяльності в навчальному процесі підготовки фахівців шляхом проектування і розв'язання морально-етичних завдань та оволодіння майбутніми соціальними працівниками змістом професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема курсу «Етика соціальної роботи»;

- включення студентів у професійно-етичну спрямовану діяльність, що передбачає інтеріоризацію засвоєних знань, умінь, способів діяльності із соціальної роботи у практичну площину;

- зміст навчання, котрий визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, педагогічних технологій та є рівноцінним майбутній професійній діяльності;

- випереджальний характер, що ґрунтується на формуванні професійної етики і професійно важливих якостей майбутніх фахівців із навчальної, квазіпрофесійної та професійно-етичної діяльності [712, с. 117].

8. Процес формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах повинен мати цілісний характер й бути зорієнтованим на розвиток у студентів знань і вмінь професійно-етичної поведінки, взаємодію із суб'єктами освітнього процесу на основі розширення моральної і професійної спрямованості, морально цінних професійно-особистісних якостей, гуманістичних ціннісних орієнтацій.

9. Система формування професійної етики студентів включає різні напрями діяльності студентів: навчально-пізнавальний, науково-дослідницький, громадсько-виховний, професійно-педагогічний, самовиховний.

10. Ефективне формування професійної етики майбутнього соціального працівника вимагає моніторингу цього процесу [53, с. 117].

Обґрунтовуючи педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, ми враховували такі її закономірності:

- двобічний характер – бінарна діяльність науково-педагогічного працівника і студентів у процесі оволодіння професійно-етичними знаннями, навичками, вміннями;

- керування з боку науково-педагогічного працівника в оволодінні професійною етикою;

- належну систематичну організації та управління процесом формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах;

- цілісність і єдність подання матеріалу з професійної етики;

- відповідність змісту дисциплін професійно-етичного спрямування закономірностям інтелектуального розвитку студентів;

- управління процесом формування компетентних фахівців.

У педагогічній системі формування професійної етики майбутніх фахівців їхня діяльність направлена на опанування сукупністю умінь, що включають:

- власну діяльність щодо навчання, вироблення позитивної мотивації в опануванні знаннями із професійної етики;

- сприйняття нових знань й умінь у професійно-етичній площині;

- аналіз, синтез, порівняння, зіставлення змісту дисциплін, навчальної інформації у фаховому морально-етичному контексті;

- пізнання закономірностей і законів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у змісті професійної етики;

- набуття навичок і вмінь, їх систематизацію у професійно-етичній сфері;

- практичну самостійну роботу щодо розв'язання проблем морально-етичного змісту;

- самоконтроль, самодіагностику досягнень сформованості професійно-етичної компетентності [487, с. 32].

Аналіз різних підходів до освітнього процесу підтверджує, що будь-якій системі притаманні змістовий, процесуальний і результативний аспекти.

Нами неодноразово вже наголошувалось, що у формуванні професійної етики в майбутніх соціальних працівників в університетах неабияке значення належить цілеспрямованій та систематичній суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і студентів у процесі їхньої різноманітної діяльності. І основна мета в цьому реалізується завдяки ненасильницькому розвитку моральної свідомості, моральному становленню і закладенню позитивних моральних якостей у майбутніх фахівців на основі базових моральних цінностей, норм, стандартів.

Взаємодія структурних компонентів педагогічної системи здійснюється на двох рівнях: змістовому та діяльнісному.

Змістовий рівень взаємодії компонентів педагогічної системи відтворює базову (вихідну) модель, розроблену із урахуванням внутрішніх зв'язків між її компонентами на основі результатів дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, аналізу якісної оцінки результатів їхньої практичної підготовки та вимог до педагогічних систем.

Діяльнісний рівень взаємодії компонентів педагогічної системи представлено діаграмою Ейлера-Вена, в основі якої знаходяться два чи більше кола, що накладаються одне на одне, зображаючи всередині спільний простір. Кожне коло відповідно символізує діяльність викладача та студентів, а ділянка перетину – діяльність їхньої взаємодії та взаємовпливу для реалізації спільної мети та завдань.

Зображення педагогічної системи на змістовому та діяльнісному рівнях дає змогу прослідкувати взаємодію між її компонентами, а головне – суб'єкт-суб'єктний характер її функціонування.

Базовими компонентами педагогічної системи, що поєднує діяльність викладача та студента, є цілі. Вони конкретизуються в завданнях та реалізуються через зміст, форми, методи, інноваційні технології за певними напрямками формування професійної етики майбутніх фахівців, включають методологічні підходи і принципи та знаходять своє відображення в результатах.

До завдань, що зумовлюють реалізацію цілей формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, відносять: поглиблення професійно-етичних знань та вдосконалення вмінь і

навичок; удосконалення ціннісних орієнтацій, особистісно-моральних і професійно важливих якостей студентів; розвиток творчого потенціалу при формуванні професійної етики. Детальніше розглянемо завдання у параграфі 4.2.

Орієнтуючись на потреби суспільства і соціальне замовлення, цілі окреслюють бажаний результат формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Сучасна педагогічна система реалізується не лише у процесі навчання студентів в університетах, а й у ході самоосвітньої діяльності. Компоненти педагогічної системи – це: зміст, методи, форми, інноваційні технології – що забезпечують ефективність освітньої та самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників.

Водночас самоосвіта зумовлює вдосконалення професійно-етичних знань і вмінь майбутнього фахівця соціальної роботи, набуття ним досвіду творчої діяльності, розширення перспектив щодо застосування своїх здібностей у практичній діяльності; розширення морально-етичного світогляду та ерудиції, формування професійної майстерності. Вона сприяє самовдосконаленню, професійному саморозвитку. До основних форм самоосвітньої діяльності майбутнього соціального працівника відносимо: відвідування професійно-орієнтованих груп, гуртків, майстер-класів, ярмарків ідей професійної майстерності; підготовку доповідей, написання рефератів, розроблення та оформлення портфоліо досягнень тощо.

Наступним важливим компонентом педагогічної системи є зміст, котрий реалізується через різні форми організації освітнього процесу в університетах.

Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є цілісною системою, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий компоненти. Його реалізація здійснюється на чотирьох рівнях: освітньо-професійні програми; навчальні плани; навчальні програми дисциплін; навчальні модулі, розділи, теми. При цьому певними напрямками вважаємо використання

організаційних форм, традиційних та інноваційних методів, технологій, способів самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників.

Форма освіти відображає зовнішні організаційні особливості педагогічного процесу [132].

Ефективними формами роботи, що сприяють формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників, є лекції: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-конференція, лекція-круглий стіл, інтерактивна лекція; семінари: семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій; консультація; практичні заняття, тренінги, коучинг; майстер-класи; виконання соціальних проектів; самоосвіта. Застосовують різноманітні форми організації навчання, зокре такі як: індивідуальні, групові, масові, аудиторні та позааудиторні – задля ефективності реалізації освітніх завдань [383, с. 114]. Участь у групових формах навчання сприяє формуванню толерантного ставлення до думок опонента, умінню співпрацювати в команді, гуманності, взаємодопомоги, морально-етичних якостей, комунікативних умінь.

Базовими методами освітнього процесу в системі формування професійної етики в майбутніх соціальних працівників в університетах є: словесні, практичні й наочні. З-поміж словесних розрізняють методи: пояснення, інформаційне повідомлення, розповідь, бесіду, дискусію, роботу студентів з навчальною літературою тощо [383, с. 14].

Формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяють методи: стимулювання оволодіння основ професійної етики (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід); формування досвіду професійно-етичної діяльності (методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія, круглий стіл, «дерево рішень») та розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, метод «мозковий штурм»), метод проектів, метод ділових ігор); діагностування сформованості професійної етики (метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії).

У процесі професійно-етичного формування майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах важливими є і парсипативні методи навчання, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Вони спрямовують у правильне русло етап спостереження студентів за професійно-етичною діяльністю досвідчених фахівців у ході виробничої практики, забезпечують оволодіння досвідом із вирішення традиційних та імпровізованих ситуацій, сприяють здійсненню взаємоконтролю, взаємооцінювання і взаєморефлексії [440, с. 234].

До інноваційних технологій, що сприяють формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників, ми віднесли: технології колективної розумової діяльності, особистісно орієнтовані технології, технології контекстного навчання, технології проектного навчання, технології формування комунікативної культури засобами театральної педагогіки, інформаційно-комунікаційні технології, технології занурення студентів у професійну діяльність, технології професійного самофутурування.

Оцінка результату впровадження педагогічної системи здійснюється на основі моніторингу сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників, що включає відповідні критерії та рівні, детально розроблені та обґрунтовані в параграфі 3.4.

Реалізація педагогічної системи здійснюється на умовно окреслених етапах формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, а саме: мотиваційно-цільовому, процесуальному та оцінно-діагностичному.

Мотиваційно-цільовий етап дає змогу студентам визначити та усвідомити цілі задля активізації їхньої мотивації до формування професійної етики в освітньому процесі. Реалізується цей етап, перш за все, через зміст таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Історія української культури», «Історія соціальної роботи», «Волонтерська діяльність». На даному етапі формують позитивне емоційно-етичне ставлення до опанування професійно-етичними засадами фаху; розвивають альтруїстичні емоційно-етичні позиції у ставленні до інших.

Процесуальний етап має на меті розвиток відповідних компонентів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-поведінкового, особистісно-позиційного та рефлексивно-творчого) через зміст навчальних дисциплін та впровадження певних форм, методів, інноваційних технологій навчання. Головна мета етапу передбачає формування професійно-етичних знань, умінь та навичок, оволодіння особистісно-моральними професійно важливими якостями, етичною рефлексією професійної діяльності. Реалізується процесуальний етап під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Етика соціальної роботи», «Волонтерська діяльність», «Історія та теорія соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна конфліктологія і партнерство». Детально аналіз дисциплін подамо в параграфі 4.3.

Реалізація *оцінно-діагностичного етапу* дає змогу перевірити ефективність упровадження розробленої педагогічної системи та визначити рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників під час проходження виробничої практики: волонтерської, виробничої в закладах соціального обслуговування, комплексної виробничої з фаху.

Характеристика системи завдань і форм на кожному з окреслених етапів реалізації педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників подана в Додатка Е.

Важливим у реалізації завдань мотиваційно-цільового й процесуального етапів методичної системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії є відповідно підібрані інноваційні методики та технології навчання.

Реалізація педагогічної системи спрямована на підвищення рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників. Основними її компонентами є: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до професійно-етичної діяльності, прагнення до професійно-етичного розвитку та саморозвитку), когнітивно-світоглядний (система загальноетичних і професійно-етичних знань), діяльнісно-поведінковий (система професійно-орієнтованих, деонтологічних умінь і навичок),

особистісно-позиційний (професійно-етична позиція, особистісно моральні професійно важливі якості), рефлексивно-творчий (етична рефлексія). Окреслені компоненти і слугують основою для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. У контексті дослідження виділено такі критерії: мотиваційно-професійний, особистісно-емоційний, когнітивно-світоглядний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-корекційний.

До рівнів сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах відносимо: творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький), що розвиваються за умов сформованості попереднього.

Функціонування педагогічної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів приведе до зміни всієї системи.

Отже, запропонована педагогічна система формування професійної етики майбутніх фахівців характеризується сукупністю взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів, направлених на високий рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

У схематичному вигляді модель педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університеті представлено на рис. 4.1.3.

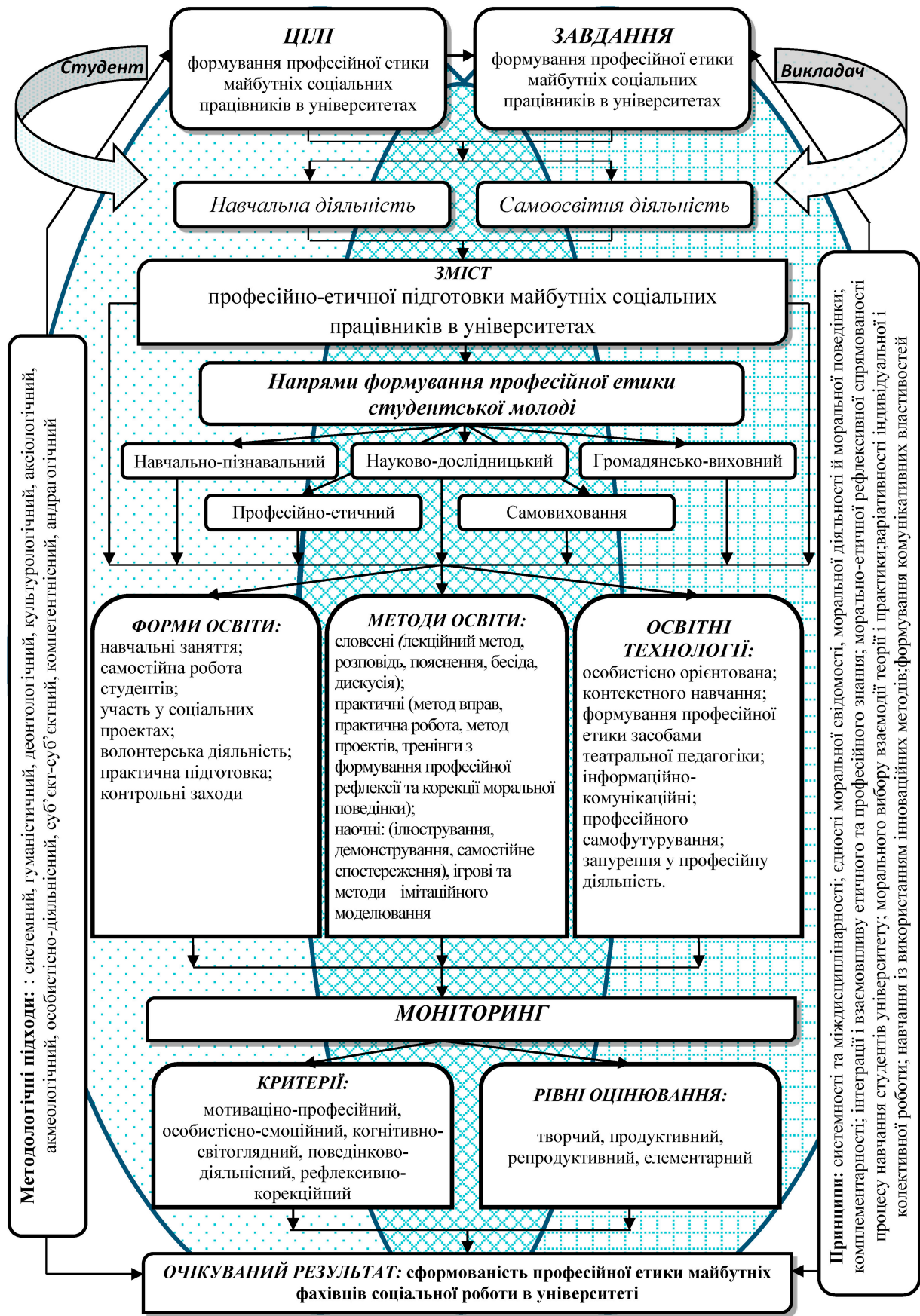


Рис. 4.1.3. Педагогічна система формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

4.2. Цілі та завдання формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Поступ українського суспільства до європейського простору потребує формування фахівця-професіонала, котрий не задовольняється лише засвоєними в процесі професійної підготовки певними знаннями й уміннями, а потребує використання об'єктивно існуючих можливостей задля досягнення кращих результатів у подальшій діяльності та саморозвитку.

Відтак соціальний працівник повинен уміти компетентно підходити до виконання професійних завдань, перебувати в постійному творчому пошуку, що дасть змогу швидше досягти вищого рівня професіоналізму. Водночас формування особистості майбутнього фахівця на морально-гуманній основі значно актуалізується на етапі становлення змісту сучасної вищої освіти. А це означає, що першочерговим завданням викладачів університетів постає пошук ефективних форм, змісту навчання, що базуються на морально-етичних засадах формування відповідних компетентностей у молоді, особливо тієї, котра навчається на спеціальності «Соціальна робота». Саме цій категорії доводиться здійснювати соціальну роботу з різними вразливими групами клієнтів. Як переконують дослідження, соціальна робота більшою мірою, ніж інші професії, спрямована на етичний вимір, етичну поведінку її представників. Тому не випадково чинниками регуляції людської поведінки виступають суспільна мораль, індивідуальний етичний контроль, чим і мають керуватись у своїй професійній діяльності працівники соціальної сфери [322, с. 63].

Однак, як показують наші спостереження, не лише більшість випускників університетів, а й соціальних працівників, незалежно від їхньої сфери діяльності, стажу та віку, практично не готові до здійснення своїх професійних обов'язків. Зокрема, вони часто стикаються з моральними дилемами. Принагідно зазначимо, що часом спостерігається відсутність готовності до необхідного для сучасного соціуму творчого переосмислення власної діяльності та зміщення акцентів із морально-етичної площини задля підвищення якості

професійній діяльності відповідно до потреб сьогодення. Причини означеної ситуації зумовлені несформованістю необхідних компетентностей та досвіду майбутніх соціальних працівників, що пояснюється усталеною практикою професійної підготовки в університетах. Означене, на думку дослідників, пов'язане з тим, що підготовка соціальних працівників наразі перебуває на етапі свого становлення, що вимагає оновлення та коригування стратегічних і тактичних завдань з урахуванням запитів суспільства [408, с. 27].

До висвітлення різноаспектних питань професійної підготовки студентів даної спеціальності підходили науковці: О. Біла [66], Р. Вайнола [89], С. Грищенко [154], А. Капська [294], О. Карпенко [307; 309], А. Конончук [348], І. Мельничук [433], Л. Міщик [445], В. Поліщук [529], С. Харченко [692] та інші.

Перш ніж розкрити цілі та конкретизувати завдання професійної етики майбутніх фахівців, ми розглянули міжнародні документи, що визначають пріоритети світової політики у сфері вищої освіти.

З огляду на важливість питання та особисту причетність до нього, ми частково відстежили вплив Болонського процесу на реформування та можливі стратегічні напрями модернізації діяльності університетів у етичній площині. Зокрема, у Бухарестській декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні зазначено, що етика вищої школи, система професійних цінностей, моральних норм зумовлюють принципи взаємодії, закладені в основу саморегуляції академічної корпорації [86]; у Довіднику прав та обов'язків студента (*Guide to Student Rights & Responsibilities*) [191], внормовані стосунки університету зі своїми студентами. Він складається з Кодексу поведінки тих, хто навчається (*Code of Student Conduct*), та Кодексу академічної чесності [329]. Виходячи з останніх, розглядають випадки порушення академічної етики в університетах [694, с. 67].

Відповідно цілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників слугують компонентом структури цього процесу, наперед визначаючи його результат. Ціль як системоутворювальний елемент фахової підготовки майбутніх

соціальних працівників регулює освітній процес та визначає технологію його реалізації. Цілі підготовки майбутніх фахівців дослідники обґрунтовували в різних аспектах. Так, це питання описували: В. Безпалько [55], О. Красовська [358], Д. Левітес [389], І. Малафіїк [389], В. Сластьонін [628]. Вони, зосібна, наголошували, що у визначенні цілей професійної підготовки необхідно враховувати особливості майбутньої фахової діяльності, що зумовлює: аналіз нормативних документів (державних стандартів, освітніх (освітньо-професійних) програм) щодо встановлення основних вимог до підготовки фахівця; визначення соціальних потреб та інтересів, котрі необхідно врахувати; з'ясування потреб та інтересів, задоволення яких забезпечить найкращий результат; виявлення напрямів задоволення соціальних потреб та інтересів; формулювання цілей [358].

Отже, цілі стають одними з ключових освітніх категорій, представляючи результати формування професійної етики майбутніх соціальних працівників та окреслюючи специфіку навчально-виховного процесу студентів.

Наукову цінність у межах нашого дослідження становлять напрацювання І. Підласого [524] та В. Радкевич [575], котрі акцентують на тому, що основні цілі професійної підготовки фахівця також визначаються потребами суспільства та відображаються в соціальному замовленні на соціальних працівників.

Так, В. Радкевич виокремлює шість рівнів цілей у професійній підготовці фахівців:

- загальні (зумовлюють формування культурно-освітнього ідеалу та розвиток професійно важливих якостей, необхідних для особистісної і професійної реалізації та самореалізації майбутніх фахівців);

- підцілі (у тісній взаємодії між собою сприяють розвитку компетентнісного, освітнього, виховного і розвивального компонентів);

- стратегічні (містять комплекс таких цілей: компетентнісних, функціональних, технологічних, діяльнісних, комунікативних та освітніх);

– проміжні цілі професійної підготовки фахівців художніх промислів і ремесел (спрямовані на опанування сучасних художніх технологій);

– оперативні: найближчі та перспективні (реалізуються під час лекційних і практичних (лабораторних) занять, у позаурочній діяльності);

– кінцева ціль [575, с. 336].

Водночас В. Беспалько виділяє рівні цілетворення, взявши за основу ступінь сформованості особистісних якостей:

– пошуково-аналітичний (характеризується умінням розпізнавати раніше засвоєну інформацію про об'єкти, явища, процеси або певні дії з ними);

– репродуктивний (передбачає застосування раніше засвоєних операцій, дій щодо виконання навчальних завдань);

– суб'єктивно-продуктивний (виконання нетипових завдань, що потребує евристичного типу мислення); об'єктивно-продуктивний (здійснення науково-дослідницьких завдань) [55, с. 117].

Результативність цілепокладання в ході дослідження забезпечувалася врахуванням основних вимог до формулювання цілей: ясність, реалістичність та діагностичність. Розглянемо кожну з них.

Ясність цілей відображає чіткість уявлень про кінцевий результат діяльності, розуміння об'єктивних та суб'єктивних умов реалізації мети, думки щодо реальності й нереальності реалізації цілей. Ясність цілі значною мірою визначається тим, якою вона є для суб'єкта освітнього процесу – зовнішньою чи внутрішньою. Зазначимо, що завдання викладача у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників полягає не лише в обґрунтуванні та розробленні цілей, а й формуванні у студентів чіткого уявлення про них, перетворення зовнішніх цілей у внутрішні, тобто в мотиви освітньої діяльності, що ґрунтуються на внутрішніх потребах й інтересах майбутніх фахівців.

Реалістичність цілей характеризується умінням виокремлювати реальні умови, чинники в реалізації цілей і конкретизується наявністю засобів, що гарантують досягнення цілей. Саме наявність реалістичних цілей зумовлює досягнення необхідного результату у підготовці

майбутніх соціальних працівників і сприяє сформованості їхньої професійної етики.

Діагностичність цілей забезпечується виокремленням якісних та кількісних характеристик результатів, які можна розпізнати й виміряти. Водночас результати повинні мати категорію міри, тобто піддаватися прямому чи непрямому вимірюванню, співвідноситися з певною шкалою оцінювання. Більшість науковців вважає за доцільне формулювати цілі підготовки майбутнього фахівця через результати, оскільки цей спосіб характеризується високим рівнем інструментальності.

Таким чином, загальна ціль відображає бажаний результат формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, що задовольнятиме потреби суспільства та соціального замовлення на професійно-етично компетентних соціальних працівників, котрі працюють у галузі соціального управління та допомоги.

Схематично процес окреслення загальної цілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зображено на рис. 4.2.1.

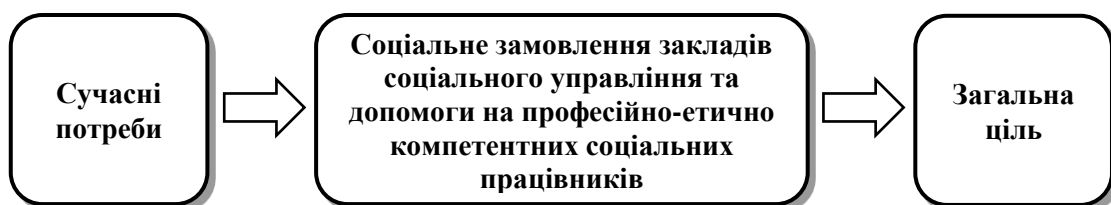


Рис. 4.2.1. Схема утворення загальної цілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників (розроблено автором)

Основна ціль задається ззовні й комплексно відображає загальні вимоги до майбутнього фахівця, а також конкретизується в підцілях.

Отже, системність і багатокomпонентність загальної (основної) цілі забезпечує її реалізацію у таких підцілях: етичній, розвивальній, компетентнісній і самореалізаційній.

Етична підціль ґрунтується на врахуванні деонтологічного й аксіологічного підходів. Вона передбачає наповнення освітнього процесу університетів морально-етичними цінностями, ідеалами, що

зумовлюють професійно-етичне формування майбутнього фахівця. Реалізується означена підціль у процесі оволодіння студентами морально-етичними цінностями, нормами, принципами професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників спрямоване на закладання професійно-етичних цінностей, дотримання норм, засвоєння принципів. Тому до завдань даного процесу відносять:

- формування професійно-етичної мотивації до майбутньої професії, що зумовлює бажання засвоювати професійно-етичні знання, навички та вміння;

- опанування морально-етичними нормами соціальної роботи, що визначається дотриманням студентами професійно-моральних норм;

- формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників, що зумовлює створення системи цінностей професійної діяльності;

- розвиток та вдосконалення моральних потреб і взаємин студентів, котрі викликають позитивні емоції від професійно-етичної діяльності, бажання отримувати позитивний результат своїх дій, уміння взаємодіяти із суб'єктами освітнього процесу;

- засвоєння морально-етичних принципів соціальної роботи, що передбачає гуманістичну спрямованість формування особистості соціального працівника;

- формування моральної культури майбутніх соціальних працівників, що веде до позитивних змін у культурі поведінки та взаємин.

Розвивальна підціль викликана потребами суспільства в соціальному працівникові з відповідними особистісно-моральними якостями та певним рівнем розвитку. Реалізується на гуманістичному та особистісно-діяльнісному підходах.

Формування майбутніх соціальних працівників здійснюється за двома напрямками: особистісним і професійно-етичним. Розвивальна підціль спрямована на формування професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників як суб'єктів педагогічної взаємодії, що передбачає розвиток логічного мислення, ерудованості, чесності,

емпатійності, соціальної активності, відповідальності; формування гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця, умінь до рефлексії.

Означена підціль реалізується через формування:

– гуманістичних засад соціальної роботи, що розкривається у повазі до інших людей, ставленні до клієнта як найвищої цінності, визначення його права на свободу і відповідальність у прийнятті рішень щодо свого життя;

– особистісно-моральних, професійно важливих якостей, які зумовлюють розвиток у студентів важливих рис – ввічливості, порядності, щирості, доброти, скромності, чесності, комунікабельності, емпатійності, уважності, ініціативності, старанності, оптимізму, особистої та соціальної відповідальності, почуття справедливості, витримки, терпимості, гідності, честі, здатності зрозуміти клієнта та надати йому кваліфіковану допомогу, стресостійкості;

– логічного мислення, що проявляється у розвитку світогляду, операційно-логічного мислення, ерудиції, умінь логічно викладати думки.

Компетентнісна підціль передбачає компетентнісний підхід та передбачає формування у майбутніх соціальних працівників високого рівня професіоналізму (професійно важливих знань, умінь та навичок, досвіду професійно-етичної діяльності) відповідно до окреслених вимог. Реалізується у процесі освітньої діяльності студентів: лекційних, семінарських і практичних занять; виробничої практики; волонтерської діяльності. Саме компетентність як рівень відповідності цим вимогам відображає готовність здійснювати фахові функції у соціальній роботі. Професійно-етична компетентність сприяє виробленню особистого професійного стилю, соціально-професійній зрілості та мотивації до самовдосконалення.

До основних завдань, що забезпечують реалізацію компетентнісної цілі, ми віднесли:

– поглиблення інноваційних професійно-етичних знань, що стосуються володіння професійно-етичними категоріями, термінологією, теоретичними основами професійної етики, етичними концепціями та моделями соціальної роботи, особливостями

професійно-етичної взаємодії та комунікації із суб'єктами соціальної роботи (колегами, клієнтами, представниками інших організацій);

- формування умінь здійснювати професійно-етичну діяльність, котра включає оцінку фактів та явищ професійної діяльності з позиції етичних категорій, норм, ідеалів, принципів; установлення стосунків із суб'єктами соціальної роботи відповідно до моральних норм, Етичного кодексу соціальних працівників; вибір оптимальної стратегії і тактики професійно-етичної діяльності згідно з метою та індивідуальними особливостями клієнта; вміння співпрацювати із суб'єктами освітнього процесу та соціальної роботи; емпатійність при вирішенні проблем клієнтів, запобігання конфліктним ситуаціям та переведення деструктивних конфліктів у конструктивне русло;

- поглиблення вмінь із самоосвітньої діяльності, що передбачає систематичний моніторинг рівня сформованості професійної етики студентів.

Однією з підцілей формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є *самореалізаційна*, оскільки важливим чинником сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників виступає самореалізація у професійній діяльності та особистому житті, що ґрунтується на акмеологічному підході та відображає рівень уходження особистості в соціум, активну взаємодію з ним. Означена підціль передбачає:

- формування потреби в самовизначенні, самоорганізації та самоактуалізації; здатності приймати рішення в нестандартних професійно-етичних ситуаціях, вміння здійснювати рефлексію та корекцію своєї діяльності;

- розвиток моральної рефлексії, що означає здатність до здійснення аналізу та корекції результатів своєї освітньої та самоосвітньої діяльності, системного етичного аналізу подій і ситуацій, адекватної самооцінки, самоконтролю, формування умінь аналізувати й оцінювати результативність особистих професійно-етичних рішень;

- формування потреби в системному особистісному вдосконаленні, що зумовлено вміннями організовувати професійно-етичну діяльність,

вибираючи оптимальні форми та методи самоосвітньої діяльності, прогнозувати її;

– формування умінь креативно підходити до вирішення професійно-етичних ситуацій, що визначається генеруванням новітніх ідей, застосуванням сучасних технологій соціальної роботи.

Отже, узагальнивши *завдання* формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах відповідно до окреслених цілей, ми виокремили такі:

– забезпечення набуття теоретичних знань і вмінь із професійної етики;

– сприяння формуванню та закріпленню поведінкових моральних якостей, а саме: професійного такту, навичок моральної поведінки, здатності діяти в ситуаціях морального вибору, морального досвіду;

– створення сприятливих умов для формування здатності студентів до морально-етичної рефлексії та саморефлексії, самооцінки, самокритичності, морального самовдосконалення.

Реалізація першого завдання здійснюється через: 1) зміст професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» (його необхідно спрямувати на формування професійно-етичних знань та вмінь); 2) особливості набуття теоретичних знань та вмінь із професійної етики (деталізується через зміст дисциплін і технології навчання).

Повноту виконання другого завдання забезпечує наскрізна виробнича практика, що докладніше опишемо в параграфі 4.6.

Третє завдання стосується побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку як засобу формування професійної етики, що спонукає майбутніх соціальних працівників до морально-етичної рефлексії та саморефлексії, моральної самооцінки, самокритичності, морального самовдосконалення.

Варто наголосити, що завдання в педагогічній системі конкретизують цілі та підцілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Отже, з окресленого доходимо висновку, що, опираючись на вимоги до цілей у формуванні професійної етики майбутніх соціальних

працівників, необхідно використовувати загальну ціль, яка конкретизується в етичній, розвивальній, компетентнісній, самореалізаційній підцілях та відповідних завданнях. Означені компоненти забезпечують комплексний підхід до поглиблення знань і вдосконалення умінь майбутніх соціальних працівників у професійній етиці.

4.3. Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Суттєві зміни у змісті підготовки фахівців вимагають вивчення підходів сучасних науковців до проблем формування фахівців у закладах вищої освіти. Ми переконуємося, що досвід підготовки соціальних працівників переноситься і з інших галузей науки. Це свідчить про мультидисциплінарну сторону навчання, що часто не має шаблонів, а є компіляцією різних дисциплін.

Сучасні теоретичні дослідження розкривають проблему оновлення змісту професійної підготовки. Зокрема, це стосується вчених: В. Андрущенко [12], С. Гончаренка [147], В. Кременя [360], Н. Ничкало [468], В. Радкевич [575] та інших. Особливості відбору та структурування змісту освіти розглядають І. Лернер [393], В. Ситаров [617], М. Скаткін [620] та інші. Специфіка побудови навчальних планів та навчальних програм з підготовки фахівців досліджувана І. Краєвським [355], І. Лернером [393], М. Скаткіним [394] та іншими. Різномасштабні питання змісту професійної підготовки соціальних працівників окреслювали: Р. Вайнола [89], А. Капська [294], О. Карпенко [307; 309], А. Конончук [348], Л. Міщик [445], В. Поліщук [529], С. Харченко [692] та інші.

Доречним буде конкретизувати поняття «зміст освіти» перед тим, як розглянути особливості змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Так, в Енциклопедії освіти зміст вищої освіти тлумачиться як педагогічно сформована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої

забезпечує особистісні професійно важливі якості, її інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток [206, с. 321].

Ю. Бабанський окреслює дану категорію як систему наукових знань, умінь та навичок, що забезпечують усесторонній розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя і праці, включаючи всі компоненти соціального досвіду, нагромадженого людством [32, с. 118].

Отже, зміст освіти розглядається як один із компонентів процесу навчання. Іншої позиції дотримується В. Ледньов, котрий розглядає це поняття як зміст, що зумовлює процес прогресивних змін властивостей і якостей особистості, які неможливі без організованої діяльності [391].

Цінним для нашого дослідження є підхід Б. Гершунського [136]. Зміст професійного навчання він окреслює як «педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану й текстуально зафіксовану в навчальних програмах наукову інформацію про матеріал професійної спрямованості, що підлягає вивченню, поданий у згорнутому вигляді, котрий визначає зміст діяльності педагогів і пізнавальної діяльності студентів з метою опанування всіма компонентами професійної освіти відповідного рівня і профілю» [136, с. 12].

У науково-педагогічних розробках знаходимо певні ознаки системи змісту професійної підготовки. Так, цілісність подається як відсутність зведення системи до суми частин, що її утворюють, сприймання і розгляд як єдиного цілого; структурність – як зв'язки елементів системи, що упорядковуються в деяку структуру, яка визначає її функціонування; взаємозв'язок системи із середовищем; ієрархічність допускає розгляд кожного компонента як системи, до якої входить інша; багатоваріантність описування – це кожна система, що представляє складний об'єкт і, загалом вона не зводиться лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами [704, с. 29].

Отже, реалізація завдання підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах здійснюється на основі опанування ними цінностей професії, етичних стандартів, що становлять базові знання,

без яких вони не зможуть відбутися як компетентні професіонали [621, с. 131].

Організуючи характеризований нами процес у закладах вищої освіти, потрібно визначити зміст професійної діяльності майбутніх спеціалістів, загальних і спеціальних компетентностей випускників спеціальності «Соціальна робота». Відповідно до Класифікатора професій «соціальний працівник» належить до категорії фахівців, яка передбачає виконання професійних завдань. Вони полягають «у збільшенні існуючого фонду (обсягу) знань, застосуванні певних концепцій, теорій та методів для розв'язання певних проблем...» [318]. Отож така діяльність вимагає ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах України, у нашому випадку – університетах.

Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зумовлюється певними вимогами, а саме: спрямування на реалізацію головної мети – сформованість професійної етики фахівця; використання наукових засад; відповідність логіці та системності окресленої галузі знань; взаємозв'язок між окремими навчальними дисциплінами; зв'язок теорії з практикою; відповідність віковим і психофізіологічним можливостям студентів; сприяння підвищенню загальнокультурного та професійно-етичного рівнів підготовки студента; фундаментальна, гуманістична основа; врахування сучасних вимог дидактичного характеру; орієнтованість на підготовку фахівця сьогодення та прийдешнього [704, с. 193].

У забезпеченні ефективності змісту професійної етики майбутніх соціальних працівників неабияке значення мають компоненти побудови змісту освіти. Йдеться про джерела змісту, соціальний досвід, що включає змістову та процесуальну складові на кожному рівні розвитку суспільства; чинники, що впливають на зміст освіти; принципи добору змісту освіти як методологічні елементи системи орієнтирів; критерії як безпосередні інструменти визначення конкретного змісту навчального матеріалу; методи добору змісту навчального предмета, що нерозривно пов'язані з методами його побудови [12, с. 269].

З означеного доходимо висновку про важливість джерел і чинників для формування змісту професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Так, до основних джерел змісту освіти відносять: соціальний досвід; види діяльності; знання про закономірності засвоєння змісту освіти; методи, засоби та організаційні форми навчання; умови конкретного навчального закладу; зміст діяльності викладача [393, с. 137].

Аналізуючи науково-педагогічні розробки в даному напрямі, схилиємося до думки, що *джерелом змісту* формування професійної етики майбутніх соціальних працівників став соціальний досвід людства, відображений у матеріальній і духовній культурі [206, с. 137].

Важливим для нашого дослідження буде твердження сучасних науковців про те, що набуттю соціального досвіду сприяють взаємовключені системи освіти, виховання та культури, що сприяють засвоєнню досвіду попередніх поколінь, суспільних норм, вихованню якостей. Суспільні норми закріплюються через інтеріоризацію духовних і матеріальних цінностей особистості за умови взаємодії цих систем. Причому особистість стає суб'єктом такої взаємодії [355].

У контексті нашого дослідження соціальний досвід трактується як набуття майбутнім соціальним працівником суспільних морально-етичних цінностей, норм, потреб, успішність формування яких залежить від гармонійної взаємодії з іншими суб'єктами, чинниками.

Звідси наступним компонентом змісту є чинники, що впливають на формування змісту професійно-етичної підготовки майбутнього фахівця. До них належать: усвідомлення цілей, соціальні та наукові досягнення, соціальні й особистісні потреби, педагогічні можливості вищого навчального закладу [519, с. 111].

Таким чином, пріоритетними *чинниками побудови змісту формування* професійної етики майбутніх соціальних працівників будуть: гуманістично-етичні можливості освітнього середовища університету, збагачення ціннісно-мотиваційної та особистісної сфер майбутнього фахівця, професійно-етична спрямованість змісту його

підготовки, котрі закладають передумови формування професійної етики студентів.

Аналіз основних підходів до означуваного питання дає змогу виділити такі **принципи змісту формування** професійної етики майбутніх соціальних працівників: науковості – відображення досягнень сучасної науки та техніки; цілісності – цілісність у формуванні системи знань; системності – системна єдність змістового та діяльнісного компонентів; структурованості та завершеності, що дає змогу врахувати місце та значення кожної навчальної дисципліни в системі підготовки соціальних працівників; діагностувального цілепокладання – моніторинг результатів навчання; професійної спрямованості; врахування специфіки професійної діяльності; професійно-етичної спрямованості – відповідність змісту освіти цілям формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Узявши за основу розробки науковців [32; 355; 394; 617], нам вдалося виокремити **критерії добору та структурування змісту формування** професійної етики майбутніх соціальних працівників, а саме: критерій науковості та практичної значущості змісту освіти; критерій цілісного відображення у змісті освіти завдань формування професійної етики; критерій урахування структури формування професійної етики; критерій відповідності науковості змісту навчального матеріалу та доступності його для опанування студентами; критерій оптимальності (відповідності обсягу змісту навчального матеріалу наявному часу на його вивчення). Наголосимо, що зміст формування професійної етики продумується на основі потреб майбутньої соціальної роботи (при розкритті особистісного змісту засвоєння знань), оскільки йдеться про акумуляцію досвіду самотворчої діяльності. Тому так важливо, щоб зміст навчального матеріалу та процес його засвоєння сприяли формуванню етично-ціннісного ставлення до фахової справи.

На основі врахування цілей підготовки майбутніх соціальних працівників, структурних компонентів формування професійної етики, чинників і принципів змісту окреслимо ключові структурні компоненти самого змісту формування професійної етики студентів.

При цьому цінними для нашого дослідження будуть ідеї В. Сітарова, котрий зміст освіти потрактує як цілісну систему не тільки наукових знань, умінь і навичок, а й світоглядних, морально-етичних ідей, які опановує студент [617, с. 119].

Отже, взявши за основу розробки Б. Гершунського [136], І. Ленера [393], [394], В. Сітарова [617], М. Скаткіна [620], зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників розглядаємо як систему, що передбачає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий (рис. 4.3.1.).

Необхідно акцентувати й на тому, що кожен з окреслених компонентів змісту виконує певні функції, спрямовані на реалізацію загальної мети професійної підготовки фахівця. Саме мета є системоутворювальною складовою формування змісту та об'єднує в єдине ціле всі компоненти.



Рис. 4.3.1. Компоненти змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах *(розроблено автором)*

Узагальнивши основні підходи [188; 333; 355; 476, 617], а також узявши за основу цілі та завдання, зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників розглядаємо на чотирьох рівнях: освітньо-професійні програми; навчальні плани; навчальні програми дисциплін; навчальний модуль, розділ, тема (рис. 4.3.2.).

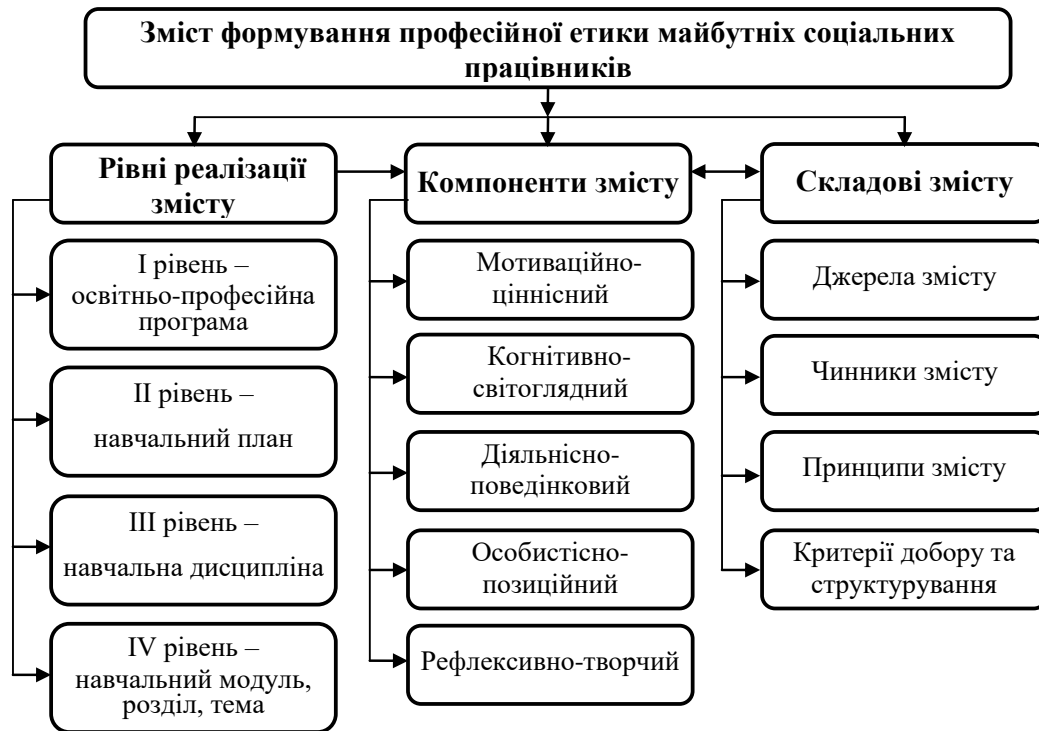


Рис. 4.3.2. Рівні реалізації змісту формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Ми враховуємо наукові ідеї, в яких автори дотримуються думки, що зміст є цілісною системою, якій притаманна певна структурованість. Остання відображається у рівнях змісту підготовки [488]. Отже, кожен рівень характеризується сукупністю відповідних компонентів, на визначення яких впливають складові змісту.

Відтак виокремимо основні елементи системи, а саме: рівні, компоненти змісту професійно-етичної підготовки та складові змісту, що характерні для підготовки бакалавра.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – це система освітніх компонентів на певному рівні вищої освіти в межах спеціальності, яка визначає вимоги до рівня освіти осіб, котрі можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач певного ступеня вищої освіти [551].

Ключові дисципліни подано на рисунку 4.3.3.



Рис. 4.3.3. Дисципліни, спрямовані на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Варто зазначити, що ключові компоненти професійної етики повинні пронизувати всі навчальні дисципліни професійного і практичного спрямування. Вони мають закладати основи професійної етики у студентів, котрі навчаються за бакалаврською програмою «Соціальна робота». Проте важливу роль відіграють такі навчальні курси: «Вступ до спеціальності», «Історія та теорія соціальної роботи», «Волонтерська діяльність», «Етика соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна конфліктологія і партнерство». Їх вивчення передбачає реалізацію планомірного процесу формування системи знань та вмінь професійної етики.

Вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» зумовлює формування у студентів умінь визначати коло соціальних проблем,

зокрема й морально-етичного характеру, та контингент користувачів соціальних послуг. Вона ознайомлює соціальних працівників зі змістом діяльності, шляхами та способами її опанування; забезпечує успішну професійну адаптацію майбутніх фахівців на основі вивчення ними основних функцій соціального працівника, вимог до його особистісної компетентності; сприяє оволодінню етичними принципами та нормами соціальної роботи, відмінностями в роботі з різними групами клієнтів, котрі потребують соціальної підтримки.

Дисципліна «Історія та теорія соціальної роботи» покликана вдосконалювати творче мислення, уміння і бажання з громадянських, гуманістичних позицій аналізувати соціальні явища, компетентно й зацікавлено визначати шляхи та способи оптимального розв'язання соціальних проблем. Вона сприяє формуванню моральних якостей, готовності та вміння утверджувати гуманістичні ідеали й загальнолюдські цінності, активно гармонізує людські взаємини, уможливорює розвиток уміння здійснювати психолого-педагогічний вплив на поведінку груп, окремих людей в екстремальних і конфліктних ситуаціях задля забезпечення їхніх соціальних потреб та інтересів, захисту громадянських прав і свобод.

Дисципліна «Волонтерська діяльність» спрямована на формування позитивної мотивації до благодійної діяльності, комплексу вмінь, навичок її здійснення, особистісних та творчих якостей майбутніх соціальних працівників, уміння надавати добровільну й доброзичливу допомогу шляхом власної свідомості, посильної участі в окресленій діяльності, засвоєння основних цінностей волонтерської роботи: альтруїзму, милосердя, благодійництва.

Курс «Етика соціальної роботи» вчить оперувати основними категоріями етики соціального працівника, використовувати моральні й етичні норми, установки у практичній діяльності, правила та цінності, здійснювати професійну діяльність відповідно до правил моралі, що викладені в Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України, а саме: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів, толерантність, довіра і взаємодія у вирішенні проблем клієнта, доступність послуг, конфіденційність, дотримання

норм професійної етики. Означена дисципліна є базовою для формування етичних основ студентів спеціальності «Соціальна робота».

Курс «Професійна майстерність соціального працівника» розглядає його становлення як професіонала, професійної позиції, інтеграції особистісних і професійно важливих якостей і вмінь у стійкі значущі утворення, кваліфікований підхід до своєї справи, заснованої на моральних цінностях, відображених у моральних діях і взаєминах.

Дисципліна «Соціальна конфліктологія і партнерство» спрямована на оволодіння методами побудови партнерських стосунків, зниження гостроти соціальних конфліктів, набуття знань з наукових, організаційних, методологічних основ формування партнерських стосунків з клієнтами на морально-етичному підґрунті, а також представниками державних установ та громадських організацій як суб'єктами соціальної роботи для профілактики або вирішення соціальних проблем, професійно-етичних колізій. Вона сприяє розумінню причин конфліктів у різних сферах соціальної взаємодії, умінню управляти ними, оволодінню практичними навичками попередження та боротьби з наслідками стресу.

Відтак детальніше зупинимося на розгляді змісту дисциплін, що опосередковано впливають на формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери. До числа таких відносимо дисципліни технологічного блоку – «Основи соціальної реабілітації» і «Методика групового та індивідуального консультування».

Так, дисципліна «Основи соціальної реабілітації» розширює світогляд студентів щодо поняття соціальної реабілітації в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, гуманізації, соціальної та етичної нормативності, соціальної мобільності тощо. Вона дає змогу ознайомитись із формами та методами соціальної реабілітації різних груп людей. Насамперед, це реабілітаційні заходи, котрі можуть запрацювати вже на ранніх етапах життєдіяльності людини (як частина первинної соціалізації дітей з особливими потребами).

Дисципліна «Методика групового та індивідуального консультування» сприяє оволодінню майбутніми соціальними

працівниками професійними знаннями, уміннями та навичками, що можуть бути застосовані в різних контекстах індивідуальної та групової соціальної роботи, яка базується на моральних цінностях – професійне й організаційне консультування, допомога, посередництво тощо. Навчальний матеріал для її опанування спрямований на те, щоб сформувати в майбутніх фахівців професійно-етичне мислення, уміння і навички розв'язувати практичні завдання (часто морального аспекту), забезпечити активність і самостійне оволодіння парадигмами, форматами та методами консультативної практики, сприяти усвідомленню студентами своїх особистісних якостей та рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Дисципліна «Методи соціальної роботи» готує основу для вироблення навичок щодо застосування знань для аналізу та розв'язання проблем, зокрема й морального характеру, що виникають у професійній діяльності. Завдяки їй студент має змогу вивчати основні форми і методи, що їх використовують соціальні працівники в роботі з клієнтами, зважаючи на моральні цінності в індивідуальній, груповій діяльності, праці в громаді.

«Теорія соціальної роботи» розглядає об'єкт, предмет і категорії соціальної роботи, її інтеграційно-комплексний характер, принципи, закономірності, напрями, рівні. Даний курс здійснює виявлення причинно-наслідкових зв'язків, тенденцій становлення соціальних процесів; формує нові знання про соціальні проблеми, відомі наукові концепції; полегшує прийняття рішень у конкретних соціальних ситуаціях і соціальних програмах; допомагає у засвоєнні стратегічних напрямів розвитку соціальних процесів, превентивних дій стосовно тих чи інших явищ соціальної сфери; формує в суб'єкта науковий світогляд, системне мислення тощо. Означена дисципліна відіграє особливо важливу роль, оскільки систематизує методологічні засади соціальної роботи, ґрунтуючись на етичній площині.

У рамках професійної дисципліни «Технології соціальної роботи» виокремлюються проблеми технологізації соціальної роботи, її основні види, форми й методи в різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й моральній.

«Система організації соціальних служб» навчає розумінню проблем різних груп клієнтів, ефективних методів екстреної допомоги, соціальної підтримки в роботі з певними категоріями населення. Оволодіння основами дисципліни полягає у визначенні способів інтеграції досвіду вітчизняних спеціалізованих соціальних служб щодо особливих груп клієнтів.

Курс «Соціальне проектування і прогнозування» передбачає формування практичних навичок розробки соціальних проектів та прогнозів, моделювання соціальної реальності, в основу якої закладено моральні цінності оцінки ресурсного потенціалу соціального проекту, визначення стратегії, прийняття рішення та моніторингу змін тощо.

Дисципліна «Соціальна робота з різними групами клієнтів» сприяє формуванню у студентів знань і практичних навичок соціальної роботи, які базуються на загальнолюдських цінностях, направлені на конкретні групи людей. Зокрема, майбутні студенти мусять знати специфіку життєвих проблем визначених груп клієнтів, місце конкретної групи в суспільстві, методи практичної соціальної роботи з певною групою клієнтів; уміти аналізувати соціальні явища; обґрунтувати теоретичні підходи до роботи з клієнтом, зважаючи на його проблеми.

Водночас методика навчання циклу психологічних дисциплін у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників виокремлює такі змістові особливості: історію становлення і взаємозв'язків моралі й особистості як соціальних регуляторів; формування психологічних передумов науки (етичні вчення) і поняттєво-категоріального апарату; етичну аксіологію професійної діяльності фахівця.

Виходячи з висловленого, майбутні соціальні працівники у процесі здобуття спеціальності «Соціальна робота» за бакалаврською програмою можуть використовувати знання з професійної етики, отримані в ході вивчення окреслених дисциплін. Це допоможе в застосуванні знань теорії в практичній діяльності.

Зважаючи на те, що весь обсяг знань, умінь і навичок, які отримує студент у процесі вивчення означених дисциплін, – це сукупність матеріалу для формування професійної етики майбутніх соціальних

працівників в університеті, не означає, що на вивченні вказаних дисципліни завершується формування нового фахівця. Безперервне надбання знань має відбуватись і надалі, на наступному етапі професійної підготовки, а саме під час виробничої практики. Детальніше на даному питанні ми зупинимось у параграфі 4.6.

Таким чином, доходимо висновку, що в організації педагогічного процесу, направлено на формування професійно-етичної компетентності майбутнього соціального працівника в університеті, потрібно переосмислити та видозмінити сам зміст фахової підготовки. Крім цього, доцільно переглянути складники, що визначають стан освітнього простору, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати педагогічні технології до процесу формування професійної етики. У такому випадку можемо говорити про більш ефективну реалізацію завдання під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх фахівців соціальної роботи та науково-педагогічних працівників.

Важливо констатувати, що чітке наукове обґрунтування змісту забезпечує ефективність формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах.

4.4. Форми і методи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

На третьому етапі процесуального блоку моделі, що включає освітні форми і методи, безпосередньо формується професійна етика майбутніх соціальних працівників в університетах. Працюючи над пошуком її ефективних форм і методів, ми акцентували увагу саме на тих, що сприятимуть не тільки активній співпраці студентів із викладачами у власному морально-етичному розвитку, а й у формуванні їхньої моральної діяльності, яка визначається як учинки, спрямовані на перетворення моральних взаємин між людьми, а також як умова поєднання освітньої діяльності з моральним вихованням.

Насамперед, бачимо потребу в з'ясуванні дефініції «форма». Загалом, вона тлумачиться як певна конструкція, тип чи вид будь-чого,

наповненого певним змістом [667, с. 626]. У філософії форму розглядають як відображення певного змісту, його внутрішньої конструкції та зовнішнього вияву; дещо стійку визначеність зв'язку і взаємодії компонентів змісту [684, с. 686]. У педагогіці під формою розуміють зовнішній характер організації освітнього процесу, що віддзеркалює взаємодію його учасників [206, с. 965].

Подібність у поясненні знаходимо і в наукових розробках, де форма освітнього процесу подається як узгоджена діяльність педагога та учнів, обмежена часовими рамками; певний цикл навчання, метою якого є засвоєння відповідного змісту навчальної дисципліни [31, с. 68; 70, с. 150]

У контексті нашого дослідження становлять інтерес педагогічні погляди науковців, котрі пояснюють форму освіти як налагоджену, організовану взаємодію викладача і студента у процесі їхньої діяльності над засвоєнням змісту навчального матеріалу, обмеженої в часі [501].

На основі висловленого доходимо висновку, що *формою фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах* є зовнішній характер узгодженої взаємодії викладачів та студентів, що відбувається у встановленому порядку й обмеженому режимі та націлений на формування професійно-етичної компетентності та опанування способів діяльності.

У науково-педагогічних джерелах натрапляємо на різноаспектні класифікації форм навчання. Ми ж акцентуємо на виокремленні певних форм, а саме: колективної (включення та взаємодія усіх студентів); групової (взаємодія студентів у межах групи); парної (взаємодія студента з викладачем чи іншим студентом); індивідуальної (самостійна робота студента) [24, с. 15] на теоретичному і практичному навчанні [562, с. 203–207].

Ключовими формами освітнього процесу фахівців зазначеної спеціальності, що застосовуються в межах обґрунтованої нами педагогічної системи, вважаємо такі форми теоретичного навчання: лекції: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-конференція, лекція-круглий стіл, інтерактивна лекція; семінари: семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-розв'язання

професійно-моральних ситуацій; консультація і форми практичного навчання: практичні заняття, тренінги, коучинг; майстер-класи; самостійна робота (див. рис. 4.4.1.).

Як переконує досвід, основною формою організації навчання в університетах є лекція, що передбачає реалізацію різного змісту, методів і форм взаємодії викладача та студентів.

Проаналізуємо детальніше кожен із виокремлених вище видів лекцій.

Так, *проблемна лекція* потребує постановки перед студентами проблемної ситуації, що вирішується ними в межах заняття. За умови невирішення проблеми чи часткового її вирішення викладач зобов'язаний озвучити та пояснити розв'язок. У процесі проведення лекції він виконує роль наставника або тьютора, оголошуючи питання на початку лекції та формулюючи правила поведінки суб'єктів взаємодії. Ми вважаємо корисним проводити даний вид лекції під час вивчення теми «Фахова мораль – основа етики соціального працівника». Таким чином, майбутні соціальні працівники розглядають роль моралі в соціальній роботі. У даний спосіб знання формуються на основі вирішення проблеми, а не отримуються в готовому вигляді. Даний вид лекції сприяє розвитку інтелектуальних, творчих і морально-етичних якостей.

Ще один вид лекцій, який рекомендуємо використовувати у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників, – *лекція-бесіда*. Саме вона формує навички діалогічного спілкування студентів через їх активну взаємодію при вивченні навчального матеріалу. Викладач при цьому виконує роль тьютора, за допомогою запитань спонукає студентів до активності у висловлюванні власної думки щодо питань етично-моральної тематики. Вони можуть мати як інформативний, так і проблемний зміст, причому відповіді студентів зумовлюють подальші дії викладача: зупинитися детальніше на поясненні етичних понять, явищ, закономірностей чи розкривати навчальний матеріал відповідно за планом. Лекція-бесіда сприяє виробленню толерантного колективного підходу до вирішення проблеми, забезпечує свободу вибору студентами професійно-етичних

завдань. Доцільною темою для проведення лекції вважаємо «Добро, зло, совість – категорії етики соціальної роботи».

Наближеним до охарактеризованого нами виду є *лекція-диспут*, в основі якої закладено полемічну бесіду. Однак її результативність залежить від викладацької майстерності в окресленні проблеми та організації студентів в обговоренні й пошуку вирішення питання. Лекція-диспут зумовлює формування в усіх учасників освітнього процесу навичок обговорення проблем етичного спрямування, вмінь вислуховувати опонента і толерантно сприймати його позицію, що необхідно для професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. У ході проведення такого заняття викладач виступає тьютором або викладачем-коучом.

Немаловажне значення в освітній діяльності мають і такі види, як *лекція-конференція та лекція-круглий стіл*. Вони проводяться у вигляді конференції чи круглого столу. Студентам заздалегідь дається тема та ставляться проблеми, які потребують розв'язання. Також обмежуються часові рамки виступів та обговорення. Тут викладач виконує роль фасилітатора. Студент самостійно готує виступ, який озвучує під час лекції. Після виступів обговорюються й аналізуються ключові положення проблеми. Також із метою обміну досвідом на лекцію-конференцію чи лекцію-круглий стіл можна запрошувати соціальних працівників. Це значно сприяє розширенню уявлень усіх учасників освітнього процесу про особливості соціальної роботи, зокрема її етичної складової; формуванню адаптивності та гнучкості, тактовності та відповідальності в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, уміння взаємодоповнювати доповідачів, співпрацювати, а також творчо засвоювати інформацію.

Водночас, як показують результати досліджень, не всі викладачі університетів проводять означені види лекцій, оскільки це потребує фахової майстерності, збільшення часу на підготовку до заняття. Пропоновані теми для лекцій – «Моральний вибір і ціннісні орієнтації в соціальній роботі», «Особистість працівника як фахівця та громадянина».

Для нашого дослідження науково-практичну цінність становить *інтерактивна лекція* (лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку). Для її успішності всім учасникам освітнього процесу викладач попередньо роздає дидактичний матеріал та перелік питань до нього, які необхідно самостійно опрацювати. У даному випадку він виступає тьютором, визначаючи рівень усвідомлення студентами навчального матеріалу етичної тематики та коментуючи найбільш складні моменти. Інтерактивна лекція сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, формуванню вміння реалізовувати самоосвітню та рефлексивну діяльність. Таку лекцію можна провести за темами: «Предмет, функції, завдання етики соціальної роботи», «Етичні принципи в діяльності соціального працівника».

Серед пропонованих форм теоретичного навчання в університетах, які формують професійно-етичні основи соціальної роботи, помітне місце посідають *семінари*. Семінарське заняття — форма освітнього практичного заняття, що зумовлює вивчення студентами самостійно окремих питань, які не розглядалися на лекціях, або розширення інформації з питань, що подавалися на лекціях, і сприяє колективно-груповій комунікації. У даному випадку мета передбачає поглиблене вивчення базових компонентів професійної етики соціальних працівників, ґрунтовне опрацювання основ найважливіших етичних концепцій морального вчинку, що зумовлюють моделі професійних рішень соціального працівника, демонстрацію й обговорення нових взірців, прийомів морально-етичної поведінки, що й передбачено нами в дослідженні.

У сучасному освітньому процесі університетів стосовно завдань і змісту практикують семінарські заняття таких видів: просемінар, власне семінар, спеціальний семінар, семінар-практикум [196, с. 48]. Особливої уваги заслуговують просемінарські (підготовчі), власне семінарські та спеціальні семінарські заняття [223, с. 236].

У викладанні курсу «Етика соціальної роботи» серед власне семінарських занять найефективнішими вважаємо семінар-дискусію,

семінар-конференцію, семінар-розв'язування професійно-моральних ситуацій.

Так, у ході *семінару-дискусії* детально обговорюються проблеми, що частково розглядалися у ході лекційних занять. Як приклад, пропонуємо такі теми: «Еволюція етики соціальної роботи», «Характеристика основних категорій етики соціального працівника». Для цього студенти готують наукові повідомлення, реферати, творчі роботи з ключових питань, що є основою обговорення для всієї групи. Наприкінці розгляду певного питання викладач або студент резюмує ключові ідеї, отримані в процесі обговорення. Викладач виступає у ролі фасилітатора й коуча, надаючи студентам можливість самостійно пізнавати професійні моральні цінності; працювати над формуванням професійно важливих якостей, водночас ставлячи завдання та активізуючи всіх учасників освітнього процесу до професійно-етичного зростання. Означена форма сприяє розвитку дискусійних умінь, критичного мислення, творчого підходу до вирішення певних моральних дилем у соціальній роботі.

Семінар-конференція пропонується з метою розширення уявлень про професійно-моральні проблеми діяльності соціальних працівників, пошуку їх вирішення на науковому підґрунті. На такі заняття бажано запрошувати як науковців, котрі працюють над професійно-етичною проблематикою, так і практиків соціальної роботи. Проте виважений підхід у проведенні семінару-конференції полягає в тому, що викладач повинен чітко продумати тему, завдання, ключові та додаткові запитання, виділити час на виступи та відповіді. Варто наголосити, що семінару-конференції передують консультації, де викладач подає теми доповідей, літературу до них, а також ознайомлюється з доповідями та потреби корегує їх. На наш погляд, цікавою буде й тема «Етичний кодекс фахівця як моральний стандарт соціальної роботи».

На семінарі-конференції викладач – фасилітатор спонукає студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Це сприяє формуванню навичок самостійного опанування знань із професійної етики майбутніх соціальних працівників, умінь не просто засвоювати необхідну інформацію, а й знаходити її, виокремлювати,

аналізувати, узагальнювати. Таким чином, студент вчиться отримувати те, що він хоче знати в межах окресленого питання.

Ще одним видом власне семінарських занять є *семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій*, метою якого є закріплення етичних знань та формування моральних цінностей, норм соціальної роботи. Його доцільно проводити наприкінці вивчення курсу, коли весь теоретичний матеріал із професійної етики учасниками освітнього процесу вже опановано. Для означеної форми заняття необхідне використання певних професійних ситуацій, в основі яких закладені проблеми морального вибору в соціальній роботі. При цьому передбачається поділ групи на підгрупи по 3–5 студентів. Їм даються проблемні завдання, необхідні для вирішення, вказується час на обговорення у підгрупі та озвучення отриманого результату. Студенти розробляють варіанти вирішення ситуацій, які публічно захищають, а викладач залучає їх до активної діяльності та скоординує її. Він виконує роль коуча, котрий формує навички самостійності, гнучкості, толерантності майбутніх фахівців. Зокрема, для такого заняття, на нашу думку, стане цікавою тема «Етичні засади співпраці соціального працівника з клієнтами», що допоможе молоді навчитися генерувати ідеї, самостійно розв'язувати професійно-етичні проблеми, а також колегіально вирішувати їх у конкретній життєвій ситуації.

Консультація як форма теоретичного навчання має на меті детальніше подати інформацію із ключових компонентів професійної етики. Її рекомендується проводити у процесі вивчення дисципліни в індивідуальній формі та при підготовці до іспиту в груповій формі. Викладач займає роль наставника, котрий сприяє уточненню, зміцненню та деталізації знань студентів із професійної етики.

Практичні заняття також активно застосовуються у формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. Вони не лише сприяють поглибленню та підвищенню рівня знань, отриманих студентами на лекціях, а й формуванню умінь і навичок вирішувати певні питання, ґрунтуючись на моральних цінностях, нормах, стандартах діяльності соціальних працівників. Для означеної форми, на нашу думку, підійде тема «Моральний портрет

соціального працівника». Потрібно наголосити, що викладач на практичних заняттях виступає в ролі фасилітатора. У ході таких занять студенти вчаться переводити теоретичні заняття у практичну площину. У них формується позитивна мотивація до оволодіння професійною етикою та вдосконалення моральних, фахово важливих рис.

До форм практичного навчання належать і *тренінги*, що виробляють активність, творчість та, головне, спонукають до рефлексії студентів щодо поведінки своєї та інших його учасників. У ході тренінгу викладач виконує роль фасилітатора, котрий координує діяльність. Тут вважаємо актуальними такі теми: «Толерантність як основа діяльності соціального працівника», «Формування навичок ефективного спілкування соціальних працівників».

Участь у тренінговій діяльності веде не тільки до засвоєння знань із професійної етики майбутніх соціальних працівників, а й вироблення навичок толерантного спілкування, колегіальних взаємин між студентами, уміння володіти власним емоційним станом.

Досить поширеною формою практичного навчання є *коучинг*, що застосовується у виробничій практиці. Роль коуча виконує фахівець соціальної роботи, котрий працює з підгрупою у кількості 2–3 осіб. У процесі занять відбувається обмін досвідом, формується фахова майстерність майбутніх соціальних працівників. Вони залучаються до індивідуальних консультацій та тренінгів із групами клієнтів, акцій і фестивалів на соціальну тематику, де на власному досвіді спостерігають важливість морально-етичної складової у соціальній роботі.

Специфіка формування професійної етики майбутніх соціальних працівників потребує *самостійної роботи*, що націлює на саморозвиток і здійснюється без керівництва викладача. Найчастіше використовується самостійна робота аналітичного типу з провідним видом, тобто робота з книгою або професійно-орієнтоване читання [660, с. 160–161]. Його метою виступають аналіз та засвоєння професійно-етичних знань задля фахового самовдосконалення. Проблемно-пошуковий тип самостійної роботи потребує розгляду

певної морально-етичної проблеми, пошуку її розв'язання, на основі чого відбувається формування нових знань і вмінь.

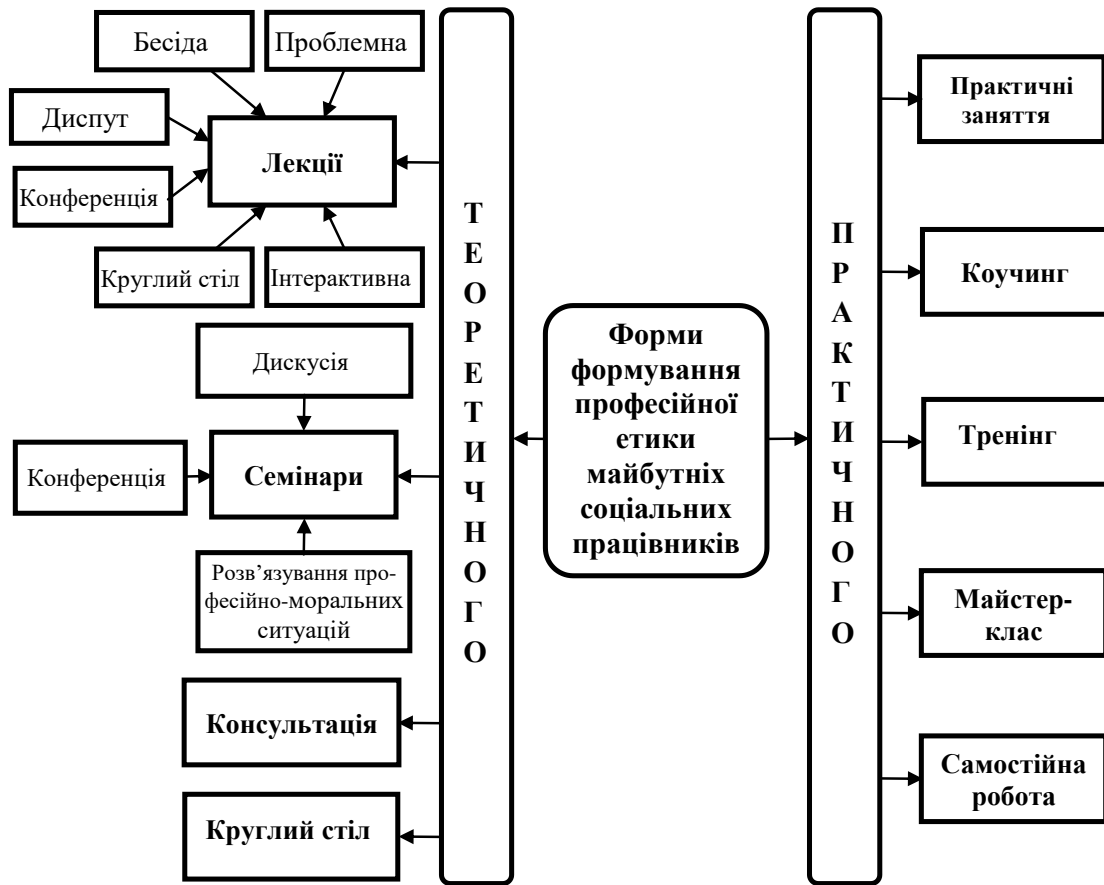


Рис. 4.4.1. Форми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Самостійна робота є доцільною у підготовці до виступів на семінарських заняттях, тренінгів, створення проектів професійно-етичного змісту.

Правильність вибору методів навчання безпосередньо впливає на результат формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Ця проблема знайшла широке обґрунтування у працях науковців. Зокрема, неабияку увагу вони приділяють впливу методів навчання на мотивацію, пізнавальну активність, ґрунтовність знань, умінь і навичок учасників освітнього процесу [31; 283; 340; 432; 440; 519; 619; 735].

Загалом метод трактується як спосіб досягнення певної мети на теоретичному рівні чи в практичній діяльності [118, с. 247; 667, с. 316].

З філософської позиції метод розглядається шляхом, що окреслює діяльність, направлену на пізнання істини [687, с. 373].

Педагогічне вчення підходить до методу навчання як науково обґрунтованої, структурованої системи взаємодії вчителя та учнів задля досягнення необхідної навчальної цілі [206, с. 492–493], як основи освітнього процесу, що поєднує мету та його кінцевий результат [487, с. 185].

У сучасних наукових і практичних розробках виокремлено різноаспектні класифікації методів навчання. Ціннісним для нашого дослідження бачиться їх поділ за окремими компонентами освітнього процесу, а саме: дидактичні – методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок; методи, що сприяють початковому засвоєнню навчального матеріалу; методи, що сприяють закріпленню і вдосконаленню набутих знань; за сприйняттям інформації – словесні, наочні та практичні; за характером пізнавальної діяльності – пояснювально-ілюстративні (інформаційно-рецептивні), репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі; за внутрішнім логічним напрямом засвоєння знань – індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні, порівняння, узагальнення, конкретизації і виділення головного; етапи процесу навчання – методи набуття знань; методи формування умінь і навичок; методи науково-методичних умінь; методи стимулювання поведінки і діяльності; методи контролю [12, с. 294].

Базовою у педагогічній науці є класифікація, запропонована Ю. Бабанським. Вона включає такі групи дидактичних методів: організації та здійснення освітньо-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації освітньо-пізнавальної діяльності; контролю та самоконтролю за ефективністю освітньо-пізнавальної діяльності [32, с. 178–179].

Також вагомим є окреслення групи партисипативних методів, запропонованої М. Михнюк: методи розвитку професійної свідомості; методи розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії (методи педагогічної взаємодії, метод взаємостереження); методи розвитку професійно-

методичних умінь (метод узгодження думок, метод групових та індивідуальних консультацій, метод запитань і відповідей); методи творчого розвитку особистості (метод розв'язання педагогічних і виробничих завдань, проектувальний метод, метод ситуаційного аналізу); методи контролю (метод рейтингу, метод взаємоконтролю і взаємооцінки, метод взаєморефлексії, метод портфоліо) [440, с. 317].

Великого поширення в сучасній освітній діяльності дістали активні та інтерактивні методи навчання. Як активні методами освітнього процесу розглядають способи діяльності викладача, котрий намагається стимулювати активність студентів до суб'єктності в оволодінні знаннями та навичками. У той же час інтерактивними методами вважають способи активної діяльності студентів у досягненні конкретної мети, яку координує викладач [283, с. 278; 340, с. 65–66].

Роль методів у формуванні професійної етики фахівців відтворена в певних функціях, а саме: освітній, котра закладає основу знань із професійної етики; розвивальній, що зумовлює формування професійно-етичних навичок; спонукальній, яка забезпечує мотивацію майбутніх соціальних працівників до формування професійно-етичної компетентності; контрольної-корекційної, що сприяє діагностиці рівня сформованості професійної етики та здійсненню корекції за потреби.

Таким чином, під *методами формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у освітньому процесі університетів* ми розуміємо організовану взаємодію викладача і студентів інтерактивного характеру, направлену на формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців.

Нами здійснений підбір доцільних методів формування професійної етики студентів. При цьому ми враховували мотиваційний аспект в опануванні основ професійної етики студентами спеціальності «Соціальна робота»; розвиток умінь усіх учасників освітнього процесу до співпраці; їхнє гуманістичне мислення; усвідомлення цінностей професії; формування навичок в удосконаленні професійно важливих морально-особистісних якостей; толерантне та раціональне вирішення проблем; збагачення досвіду шляхом розв'язання професійно-етичних ситуацій.

Використовуючи компоненти педагогічної системи та здійснивши аналіз методичних основ, нам вдалось виокремити такі групи методів:

– **методи стимулювання до оволодіння основами професійної етики** (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід);

– **методи формування досвіду професійно-етичної діяльності** (методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія, круглий стіл, «дерево рішень») та методи розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор, парсипативні методи);

– **методи діагностування сформованості професійної етики** (метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії) (див. рис. 4.4.2.).

До методів стимулювання до оволодіння основами професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, належать: метод створення ситуацій зацікавленості морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід, що покликаний мотивувати до пізнання основ моральної сторони соціальної роботи, вироблення відповідних морально-етичних та професійно важливих якостей.

Так, *метод створення ситуацій зацікавленості морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями* є базовим у мотивації до професійно-етичної підготовки. Він викликаний потребою в майбутніх соціальних працівників розширювати та вдосконалювати знання у цій площині. Реалізується шляхом аналізу професійно-етичних особливостей діяльності фахівців і проявляється через розгляд цікавої інформації про соціальну роботу, її роль у житті соціуму, приклади волонтерської роботи, перегляд відеофільмів про волонтерську допомогу учасникам АТО тощо.

Ознайомити студентів з етичними категоріями, їх взаємозв'язками, моральними цінностями та ідеалами у професії з опорою на події та факти, що їх можна спостерігати як у ході всіх видів практики, так і в повсякденному житті, дає змогу *метод опори на*

життєвий досвід. Відтак активізується мотивація до вивчення професійно-етичних основ соціальної роботи.

Ще однією важливою групою є *методи формування досвіду професійно-етичної діяльності*, до якої належить метод опрацювання змісту та дискусійних питань з етики соціальної роботи (бесіда, дискусія, круглий стіл, «дерево рішень») та метод розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем (кейс-метод, «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор). Вони використовуються в освітній діяльності з метою формування в майбутніх соціальних працівників когнітивного та діяльнісного компонентів професійної етики за умови проведення бесіди, дискусії, круглого столу, «дерева рішень», а також навичок розв'язувати проблеми соціальної роботи в морально-етичній площині.

Розглядаючи методи опрацювання змісту та дискусійних питань, потрібно зазначити, що і бесіду, і дискусію ми охарактеризували вище як форми формування професійної етики фахівців. Тому вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на них.

Так, метод круглий стіл активізує студентів до опанування засад дисципліни «Етика соціальної роботи». Його особливістю є активний обмін учасниками дискусії поглядами, ідеями, концепціями професійної етики та моралі соціальних працівників [283, с. 281]. Ефективність круглого столу посилюється, якщо запрошують на таке заняття представників соціальної сфери, державних закладів, громадських організацій, волонтерів. Вони у своїх виступах глибше розкривають значущість морально-етичного компонента у професійній діяльності.

Означений метод доцільно застосовувати у студентському середовищі, вибравши для обговорення цікаву тему та підготувавши виступи і запитання з певної моральної проблеми. Як приклад, можна запропонувати таку бесіду для круглого столу – «Відповідальність соціального працівника в роботі з людьми похилого віку».

Метод «дерево рішень» також вважаємо достатньо дієвим, оскільки він сприяє формуванню навичок у студентів вирішувати складні професійно-моральні завдання. Їм пропонується неоднозначна

виробнича ситуація, результати розв'язання якої можуть бути суперечливими [594, с. 240]. Для цього вони працюють у підгрупах, озвучуючи свої висновки крізь призму переваг, недоліків та наслідків. Отже, такий метод роботи дає змогу продемонструвати свої професійно-етичні знання.

Одним із проблемних методів аналізу професійно-моральних ситуацій у навчанні майбутніх соціальних працівників є *кейс-метод* (з англ. – випадок, ситуація). У його основі закладене розв'язання певної професійно-етичної ситуації шляхом поєднання теоретичних знань і формування важливих фахових навичок. Його застосування стимулює інтерес до пошуку необхідної інформації студентами, розвиває аналітичні здібності, вміння використовувати теоретичні знання у професійній площині, що, в свою чергу, веде до вироблення цільових морально-етичних і особистісних компонентів соціальної роботи, гуманістичної установки майбутнього соціального працівника.

Результативність даного методу доцільно організувати за певними напрямками. Так, студенти пропонують морально-етичну ситуацію з діяльності соціального працівника та її вирішення. У процесі обговорення альтернативних варіантів вибирається один із найприйнятніших розв'язків. Викладач пропонує певну інформацію у вигляді кейсу, що ґрунтується на моральній дилемі. Для такої роботи ми пропонуємо використати кейс «Моральний контекст евтаназії».

Як показують дослідження, для навчання фахівців корисним є «мозковий штурм». По-іншому науковці його називають методом колективного «генерування ідей» [404, с. 261], оскільки за основу береться метод групової дискусії. Він має на меті підвищення інтересу студентів до розширення знань щодо основних етичних категорій, моральних норм, принципів, вимог до поведінки та комунікації у соціальній роботі; сприяє розвиткові активності, креативності, а також самоствердженню і гармонізації колегіальної діяльності.

Варто акцентувати й на тому, що означений метод складається із трьох етапів. Перший – це окреслення теми та налаштування студентів на їхню самостійність, відкритість, позбавлення стереотипів у генеруванні ідей, толерантність і повагу до суджень інших. Другий –

оприлюднення й обґрунтування своїх ідей усіма студентами або підгрупами, позбавлення будь-якої критики. Третій – колективне обговорення, аналіз ідей, у результаті чого отримується певна освітня інформація. Прикладом «мозкового штурму» може бути розгляд питання «Моральні риси особистості і фахівця соціальної роботи». Також даний метод можна застосовувати на початку лекційних занять, окресливши ситуацію морального вибору, що активізує до засвоєння відповідного навчального матеріалу.

Для формування знань, умінь і навичок у руслі професійної етики необхідно використовувати і *метод проектів*, побудований на активному перетворенні засвоюваного матеріалу в практичну діяльність. Він базується на конструюванні відповідних морально-етичних рішень у розв'язанні соціальних проблем майбутніми фахівцями. Така проектна робота здійснюється на заняттях, або є формою самостійної діяльності. Вона може проводитись індивідуально, бінарно чи у групах. При цьому потрібно зважати на те, що ефективність методу залежить від правильно продуманих етапів:

- орієнтаційно-організаційного (окреслюється проблема, яку необхідно розв'язати у проекті, мета та пріоритетні морально-етичні цінності, що зумовлять реалізацію проекту);

- діяльнісно-процесуального (власне виконання самого проекту: постановка завдань, шляхів їх розв'язання, збір інформації, її творче опрацювання, отримання результату у формі доповіді, слайд-звіту, графічної моделі);

- рефлексивно-оцінного (морально-етична рефлексія щодо виконаного проекту всіма його учасниками, в основі якої знаходиться самоаналіз проведеної діяльності, а також аналіз викладача і відповідна корекція);

- підсумкового (презентація проектів набутих професійно-етичних знань, умінь, морально-етичних орієнтирів та їх колективне обговорення; опис способів і прийомів, що сприяли розв'язанню морально-етичних проблем у ході проекту). Таким чином, студенти набувають умінь на практиці презентувати результати власної діяльності [283, с. 28].

Отже, застосування методу проектів сприяє набуттю певних етичних знань, моральних умінь і навичок, розширенню емоційної морально-етичної сфери через відчуття позитивних емоцій, гуманістичних переживань, що регулюють моральну поведінку в процесі підготовки проекту. Студенти вчаться бачити і розв'язувати соціальні проблеми морального змісту, здійснювати професійно-моральну рефлексію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки у прогнозуванні морального вибору й моральних наслідків.

До активної освіти студентів в університетах відносимо також ігрові методи, які всесторонньо впливають на формування як фахових умінь та навичок, так і моральної основи самої особистості. Зокрема, їх дієвість простежується у виконанні таких функцій: інформаційно-навчальної, розвивальної, морально-етичної, мотиваційно-спонукальної, комунікативної, рефлексивно-оцінної, психокоригувальної. Загалом вони відтворюють морально-етичні засади ігрової діяльності, ідеали поведінки, моральні цілі та дії, взаємини, морально-етичну рефлексію успіху із застосування етичних теоретичних знань на практиці, морально-етичні цінності соціальної роботи [283, с. 302–303].

Серед ігрових прерогатив ми виокремлюємо: професійні стосунки, що імітуються майбутніми соціальними працівниками в ігрових технологіях і зумовлюють включення студентів до змодельованого середовища професійно-етичної діяльності; морально-емоційний творчий характер учасників гри. Усе це веде до розвитку професійно-морального мислення, розвиває уміння морально-етичної взаємодії.

Охарактеризовані нами заняття поділяються на навчальні, розвивальні, рольові та ділові ігри. Розглянемо кожен метод зокрема.

Так, розігрування ролей є способом інтерактивного навчання, що побудований на проблемній морально-етичній ситуації у соціальній діяльності. Вона озвучується на початку заняття. Студенти розкладають її на ролі відповідно до розбіжності моральних інтересів учасників. Застосовуючи етичну взаємодію, створюють ситуацію, а викладач здійснює критичне оцінювання фахових норм і правил та підбиває підсумок. Особливість рольової гри полягає в імітації діяльності

соціального працівника, з якою стикаються фахівці в реальному житті. Таким чином, на реальних прикладах відтворюється морально-етична ситуація діяльності фахівця, що сприяє формуванню морально-етичних професійно важливих якостей майбутніх працівників соціальної сфери.

Водночас ділова гра бачиться колективним методом освіти, що уможливорює відтворювати професійно-етичний та соціальний зміст соціальної роботи на основі фахового моделювання. Засвоєння теоретичних знань і формування певних моральних навичок відбувається не абстрактно, а у процесі імітації професійних ролей.

Метод ділової гри сприяє виробленню вмінь у майбутніх соціальних працівників, розуміння життєвих морально-етичних ситуацій, критичного їх оцінювання, знаходити відповідні рішення їх, опираючись на власні моральні цінності, ідеали; навчає поваги до моральних установок інших учасників та за потреби впливу на їхні моральні дії. У ході ділової гри формуються особистісні професійно важливі якості: відповідальність, емпатійність, гуманність, комунікативність, дисциплінованість, активність, толерантність, що сприяє фаховій соціалізації майбутніх працівників. Однак поліпшення ефективності ділових ігор досягається за умови окреслення конкретного плану, завдань і розподілу ролей учасників.

Прикладом такої ділової гри може слугувати «Формування толерантної поведінки соціального працівника». У ній один студент отримує роль працівника геріатричного пансіонату, а інший – людини похилого віку, котра хвора і має виконати складну реабілітаційну вправу. Старший чоловік відмовляється її робити й не піддається вмовлянням, а фахівець повинен умотивувати його до реабілітації. Інші студенти можуть грати ролі представників пансіонату, які підтримують або колегу, або соціального працівника. Як результат, вони з'ясовують, чи зміг фахівець зберегти моральну стійкість у виконанні завдання, чи був терплячим, чи вдалось йому толерантно відтворити виконання вправи.

Отож застосування методів розв'язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє їх включенню в освітній процес як

суб'єктів, котрі активно та творчо вирішуватимуть соціальні морально-етичні проблеми на основі професійно-моральних знань, норм, цінностей.

В університетах результативними є і парсипативні методи навчання дорослих, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Вони спрямовують у правильне русло етап взаємостереження студентів за професійно-етичною діяльністю досвідчених фахівців у ході виробничої практики, забезпечують оволодіння досвідом з вирішення традиційних та імпровізованих ситуацій, сприяють здійсненню взаємоконтролю, взаємооцінювання і взаєморефлексії [440, с. 234].

Для комплексної оцінки результатів досягнень студентів в оволодінні професійною етикою нами застосовуються **методи діагностування сформованості професійної етики** майбутніх соціальних працівників: метод тестів, метод портфоліо, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії. Вони доцільні як на лекційних, семінарських і практичних заняттях, так і в підсумковому контролі.

Відстежувати процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів допомагає **поточне і підсумкове тестування**, оскільки дає змогу виявити рівень сформованості професійно-етичних знань і вмінь, потребу в удосконаленні окремих компонентів професійно-етичної компетентності.

У науково-педагогічній літературі дефініція «тест» розглядається як засіб вимірювання чи оцінки знань, умінь, компетентності особистості в межах певної галузі чи освітнього предмета, що подається у формі сукупності завдань [206, с. 902]. Цей метод не тільки контролює знання з професійної етики, а й сприяє активності їх засвоєння при поточному застосуванні тестів.

Метод – «портфоліо» ґрунтується на оцінюванні досягнень з професійної етики, зокрема, в межах нашого дослідження. У перекладі термін означає «папка фахівця». Студенти розміщують у папці реферати, практичні завдання, творчі роботи, діагностичний матеріал щодо професійно-етичної компетентності, власні розробки тренінгів на

й етичну тематику, доповіді з круглих столів, конференцій. Означений метод зумовлює диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу в університетах, а також дає можливість оцінити практичні напрацювання та наукові досягнення майбутніх соціальних працівників у професійно-етичній площині.

Отже, тестова методика та метод «портфоліо» сприяють ефективній діагностиці сформованості професійної етики, де результати тестів відображають рівень оволодіння морально-етичними знаннями студентів. Завдяки його застосуванню оцінюються практичні напрацювання, що ведуть до здійснення морального вибору, морально-етичної рефлексії і професійно-моральної взаємодії.

Комплексну оцінку різноаспектних результатів діяльності окремої особистості забезпечує *метод рейтингу*. Він здійснюється за результатами критеріїв оцінювання тестів, портфоліо та екзаменаційних матеріалів, а також за рівнем розвитку окремих структурних складових.

Методи взаємооцінки та взаємоконтролю пропонуємо застосовувати в ході колективної роботи на практичних заняттях, тренінгах, у самостійній діяльності та виконанні соціальних проєктів професійно-морального змісту.

На основі викладеного доходимо висновку, що означені методи забезпечують зворотний зв'язок освітнього процесу в університетах, надають інформацію про можливі труднощі у формуванні морально-етичних цінностей, професійно важливих рис та якостей. Увага майбутнього соціального працівника при здійсненні взаємооцінки та взаємоконтролю повинна направлятися на інших суб'єктів чи суб'єкта морально-етичної взаємодії. Водночас, оцінюючи та контролюючи професійно-етичні знання, уміння та навички інших суб'єктів взаємодії, студент здійснює самооцінку, самоконтроль та корекцію свого рівня професійно-етичної компетентності.

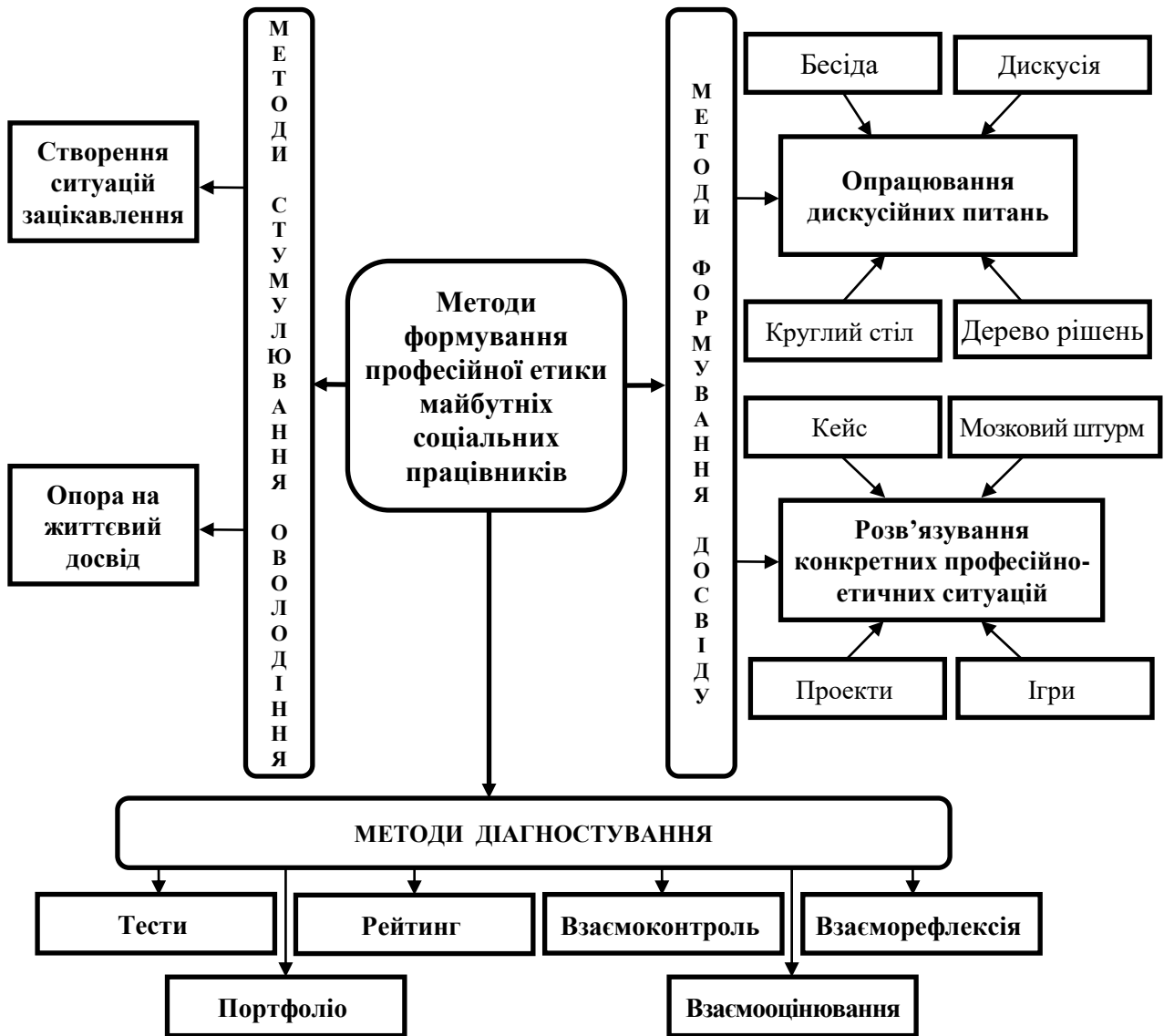


Рис. 4.4.2. Методи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах (розроблено автором)

Одним з найефективніших вважаємо *метод взаєморефлексії*, котрий сприяє формуванню уявлень про дії і поведінку, ступінь засвоєння сукупності рефлексивних умінь, у тому числі вміння прогнозувати й аналізувати результати своєї професійно-етичної діяльності та діяльності інших студентів. Залежно від об'єкта, взаєморефлексія охоплює як уявлення про ідеальний зовнішній образ і поведінку соціального працівника, так і усвідомлення духовного світу, зіставлення результатів сформованості професійно-етичної компетентності в усіх учасників освітнього процесу. Усе це виникає як результат обміну думками інших студентів та їхніх роздумів про себе як майбутніх фахівців соціальної роботи.

Означений метод найактивніше спрацьовує при проведенні тренінгів, проектів, рольових та ділових ігор, а також у процесі проходження волонтерської та виробничої практики.

Таким чином, проаналізовані освітні форми і методи не тільки сприяють виробленню професійно-етичних норм, цінностей, морально-етичних якостей, а і створенню творчої атмосфери, що зумовлює активну суб'єктну позицію студента в навчальному процесі.

4.5. Технології формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Сучасне реформування вищої освіти, наближення до європейського взірця зумовлюють упровадження в освітній процес університетів нетрадиційних форм, методів і технологій, партнерської взаємодії викладачів зі студентами, його технологізацію. Це спонукає молодь до набуття концептуальних знань та вмінь; отримання й інтерпретації необхідної інформації; самостійності у вирішенні складних професійних завдань.

Водночас, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників розуміємо як спеціально організований, цілеспрямований технологічний процес розвитку студентів. Саме технологія формування фахівців є складовою педагогічної системи, що дає можливість сконструювати керовану і прогнозовану цілісну систему професійної освіти.

Тому вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на науковому підґрунті та педагогічному моделюванні названого явища.

Так, науково-довідкова література тлумачить дефініцію «технологія» як певну сукупність знань, відповідних операцій, що ведуть до зміни певного об'єкта з метою отримання позитивного результату [667, с. 593].

У педагогічному процесі технологізація визначає навчальні цілі, етапи подання інформації та її засвоєння, критерії оцінювання. В університеті вона сприяє комфортності, творчості та зумовлює

наближення до реальних умов професійної діяльності студентів [725, с. 42].

У сучасних науково-педагогічних джерелах натрапляємо на різноаспектне тлумачення технологізації навчального процесу, що окреслено термінами: «педагогічні технології», «освітні технології», «технології освіти», «технології навчання». Генеза перелічених понять здійснена у працях вітчизняних та зарубіжних науковців [186; 206; 455; 456; 489; 513; 519; 534; 610; 709; 725]. Ми не будемо заглиблюватись у витoki виникнення цих термінів, а натомість зупинимося на аспектах, які є важливими для нашого дослідження.

Серед когорти сучасних учених чимало розглядають дефініцію «педагогічна технологія» як: трансформацію педагогічного процесу в освітньому закладі у цілеспрямовану взаємодію усіх його суб'єктів [206, с. 661]; теоретичні та практичні концепти організації, керівництва навчальним процесом, отримання конкретного кінцевого результату [727, с. 16]; науку про раціональність навчання, систему способів, принципів, умов та регуляторів освітнього процесу, як реальний процес навчання [610, с. 47]; результати освіти, що отримуються при реалізації цілей шляхом усвідомлюваної діяльності студентів [709, с. 8].

Інші ж дослідники освітню технологію трактують як: опис відповідних педагогічних засобів і методів, що зумовлюють конкретно запланований результат освітнього процесу [206, с. 907]; інтегративну модель, яка включає мету, зміст, педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення, результат процесу освіти, що становлять єдину цілісну систему [504, с. 165]; процес проектування, що базується на ймовірнісній суті та фіксованому результаті освітнього процесу [257, с. 2].

Натомість термін «технологія освіти» переважно пояснюється як програмне навчання, що опирається на відповідні технічні засоби [206, с. 908].

Безпосередньо з проаналізованого вище з дефініцією взаємопов'язане і поняття «технологія навчання». Адже для визначення специфіки технологій формування майбутніх соціальних працівників в університетах важливим є розвиток особистості в навчально-виховному

процесі. Як вважає С. Бондар, ідеться про сукупність сучасних засобів навчання [206, с. 906]; узгоджений, системний порядок подання навчального матеріалу шляхом алгоритмізації взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу [507, с. 240], оскільки науковці під даним поняттям розглядають навчальний процес, результатом якого є досягнення мети шляхом застосування системи методів, засобів, засвоєння відповідних знань і вмінь задля оптимізації та результативності самого процесу [489, с. 124].

Таким чином, доходимо висновку, що в науці та практиці широко послуговуються наведеними термінами, так як педагогічна технологія охоплює мету, процес і результат засвоєння знань і вмінь студентів, а також застосовується як ідентична до дефініції «технологія навчання». Проте термін «освітня технологія» є ширшим за змістом і включає комплекс інтегрованих моделей технологій навчання та виховання з чітко окресленими метою, змістом, дидактичним комплексом, результатом навчально-виховного процесу відповідної освітньої галузі. Принагідно зауважимо, що у визначенні поданих дефініцій існує як чітке розмежування у наукових поглядах, так і спільність – це направленість означених технологій на отримання кінцевого результату – підвищення якості навчання, професійної компетентності на основі конкретизованої мети шляхом застосування дидактичного комплексу, успішної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

У контексті нашого дослідження під *технологією формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах* розглядатимемо цілеспрямований системний процес засвоєння професійно-етичних знань і вмінь особистості, що зумовлює мотивацію та розвиток інтелектуальної, морально-етичної, професійної сфер через засвоєння мети, змісту та завдань формування професійно-етичної компетентності фахівців. Однак здійснення цього процесу буде неможливим без засвоєння особистістю морально-етичних цінностей. Водночас концептуальним вважаємо положення, що професійно-етична компетентність проявляється в діяльності, ефективність якої залежить від моралі та моральності як професійної цінності, основи міжособистісних стосунків задля реалізації професійних цілей і

завдань, способу самовдосконалення й самореалізації особистості у професії.

При оцінюванні сформованості професійно-етичної компетентності фахівців означеного напрямку зважаємо на їхню спроможність результативно виконувати складні професійно-етичні завдання, розв'язувати моральні дилеми, що стає можливим на основі опанування теоретичних основ науки, практичних навичок студентів із застосування необхідних методів, засобів та інтерактивних підходів. Важливо й те, що на останніх побудоване інтерактивне навчання (з англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти). Його пояснюють як спеціальну форму діяльності; діалогове навчання, що здійснюється на основі активної взаємодії викладача і студента [206, с. 357]. В основі означеного процесу закладені інтерактивні технології, які виступають засобом стимулювання активності студентів в умовах професійної підготовки, співпраці усіх суб'єктів педагогічної взаємодії в університеті.

Сучасні науковці та практики пояснюють застосування інтерактивних технологій по-різному [66; 286; 340; 302; 432; 513; 537; 670], однак вони одностайні в потребі за допомогою них формувати в освітньому процесі активного, креативного, діяльного, конкурентоздатного фахівця. Зокрема, дослідники І. Богданова, Н. Карпенко, І. Мельничук детально аналізують й обґрунтовують використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи [67, с. 35; 302, с. 123; 432, с. 290]. Виходячи з цього, інтерактивне навчання зумовлює перехід від суто теоретичної педагогіки до розвивальної, формувальної, в основі якої закладені мотивація до активності студента в самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку, саморегуляції, самоідентифікації.

Стосовно специфіки інтерактивних технологій, то можемо стверджувати, що вона полягає в моделюванні життєвих ситуацій, використанні рольових ігор, колегіальному розв'язанні проблем через аналіз обставин і ситуації. Виходячи з цього, в педагогічній науці виокремлюють групи інтерактивних технологій за різними компонентами, зокрема, за домінуючим методом, поділяючи їх на:

інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [537, с. 24].

Цінним у контексті нашого дослідження є розрізнення інтерактивних технологій на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні, регулятивні [145, с. 360].

Спробуємо детальніше зупинимось на кожній з них. Так, мотиваційні технології сприяють зацікавленню майбутніх соціальних працівників моральними нормами, правилами, цінностями соціальної роботи та мотивують їх до професійного зростання; інформаційні у процесі діалогічної взаємодії допомагають обміну професійно-етичними, моральними цінностями майбутніми фахівцями; пізнавальні – систематизують знання з професійної етики, сприяють формуванню морально-етичних професійно важливих якостей та прийняттю відповідних норм і правил; регулятивні – коригують власну діяльність у професійному зростанні, регулюють особистісну значущість у взаємодії, розвивають професійну рефлексію.

Отже, інтерактивне навчання майбутніх соціальних працівників сприяє формуванню нових професійно етичних способів діяльності та стає практичним майданчиком для відпрацювання фахових умінь і навичок. Означене, на думку І. Мельничук, дає можливість перетворити отримані знання у «системний комплекс професійних дій», які доведеться застосувати в подальшій фаховій роботі [433, с. 22–23].

Задля вивчення питання стосовно застосування інтерактивних технологій нами проведено анкетування серед викладачів університетів. Як показують результати, регулярно у своїй діяльності їх використовують лише 56,5%, коли йдеться про формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Можливість частково реалізувати їх підтвердили 83% викладачів. Стосовно ж чинників, які сповільнюють або перешкоджають інтерактивному навчанню у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників, виділено такі: невідповідність – 17% респондентів; небажання студентів включитися в означений процес – 27%; відсутність конкретних методик формування професійної етики майбутніх

соціальних працівників – 32%; небажання застосовувати інтерактивні технології – 24% опитаних.

Отже, узагальнюючи отримані дані, ми дійшли висновку, що переважно викладачі університетів не застосовують інтерактивні технології у формуванні професійної етики фахівців через відсутність напрацювань у даній площині та нерозуміння доцільності їх в освітньому процесі.

Тому ми поставили завдання розробити методiku застосування інтерактивних технологій, що послужить обов'язковою умовою формування професійної етики майбутніх фахівців.

Насамперед, зацентруємо увагу на: технології колективної розумової діяльності, особистісно орієнтованих технологіях, технології контекстного навчання, технології проектного навчання, технології формування комунікативної культури засобами театральної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологіях, технології занурення студентів у професійну діяльність, технології професійного самофутурування. Саме таким різновидам інтерактивних технологій присвячують свої розробки низка науковців [144; 186; 433; 456; 513; 534; 593; 636; 709; 725; 765]. Вони наголошують на потребі постійно оновлювати знання, навички, уміння, що пояснюється збільшенням обсягу навчального матеріалу, який опановує студент, та зменшенням виділеного часу. Усе це й посилює значення новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі, що необхідно для належної підготовки соціального працівника до фахової діяльності.

Так, розвитку гносеологічно-когнітивного компонента професійної етики майбутніх спеціалістів сприяє *технологія колективної розумової праці*, що полягає у виробленні вміння розв'язувати професійно-етичні ситуації. Вона сприяє морально-етичному розвитку особистості, оскільки ґрунтується на взаємодії студентів у пізнавальному процесі, де кожен з них не тільки аргументовано висловлює свою позицію, а й толерантно підходить до плюралізму інших думок [594, с. 300].

Розв'язання проблемної ситуації за технологією колективної розумової діяльності проходить чотири етапи [23, с. 80–81]. Зокрема,

відбувається окреслення професійно-етичної ситуації, визначення шляхів її розв'язання; розгляд у підгрупах та вибір реальних способів вирішення; озвучення лідерами підгруп аргументованого виходу з проблемної професійно-етичної ситуації та одержання оптимального розв'язку.

Реалізації технології колективної розумової діяльності сприяють певні методи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, а саме: «мозкова атака», «кейс», «дерево рішень», які детально описані нами в параграфі 4.4.

Як засіб, в означеній технології пропонуємо застосовувати: картки з професійно-етичними дилемами, які необхідно вирішити; вправу-таблицю (студентів поділяють на декілька підгруп. Їм пропонують набір елементів схеми чи таблиці, які підгрупам за певний час необхідно відтворити й обґрунтувати свої рішення); вправу «рука допомоги». Останню проводять так: студентам роздають картки у вигляді «руки допомоги», при цьому викладач пояснює, що кожен може опинитися у складній професійній ситуації, зіткнутися з труднощами вирішення моральних проблем, тут важлива толерантна допомога колег. Студенти на «руці допомоги» записують імена і прізвища колег, до яких вони зверталися за допомогою. Картки з іменами, що повторюються більше 3–5 разів, закріплюють на дошці як символ професійності та емпатійності.

Метод диференційованого навчання служить основою *особистісно орієнтованої технології*, яка у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників ураховує їхній морально-етичний потенціал, особистісні можливості, сприяє саморозвитку, самореалізації у фаховому становленні, а також зумовлює оптимальний вибір форм, методів, засобів освітнього процесу для кожного студента. Застосування технології набуває актуальності при переході освітнього процесу на гуманістичні імперативи, де студент сприймається як неповторна особистість, яка вміє самостійно реалізуватися, активно засвоює новий досвід, творчо розвивається, набуває умінь виконувати складні професійно-етичні завдання, а отже, вдосконалюється.

На переконання науковців, розвиток культури життєдіяльності студента є головною метою особистісно орієнтованої технології [518, с. 34]. Ціннісною у контексті нашого дослідження ми її вважаємо тому, що вона цілеспрямовано впливає на формування професійної етики, враховуючи моральні цінності та норми соціальної роботи, на розвиток професійно важливих моральних якостей майбутніх соціальних працівників, ґрунтуючись на їхні особистісні можливості.

Реалізація особистісно орієнтованої технології дає змогу здійснювати позитивний вплив на колективну взаємодію студентів, мотивувати їх до розвитку морально-етичних знань, вироблення професійно-морального світогляду, формування важливих для соціальної роботи якостей і впевненості у власних можливостях. Охарактеризована технологія здійснюється за допомогою таких форм і методів, як: проблемні лекції, лекції-диспути, круглі столи, семінари-розв'язування професійно-моральних ситуацій, кейс-метод, метод ділових ігор (див. параграф 4. 4).

З-поміж засобів, задіяних у цій технології, можна зокрема виділити: конспекти лекцій, варіанти тестів для підсумкового і поточного контролю, а також кейс, ділові ігри, що також служать засобами даної технології.

Моделювання професійного змісту діяльності за допомогою дидактичних засобів в освітній теорії та практиці називають *технологією контекстного навчання* [104, с. 53]. Тому особистісний розвиток і формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників і забезпечується технологією контекстного навчання. У такому разі контекст – це певна система чинників життєдіяльності особистості, що зумовлюють її відповідну перцепцію, розуміння, перетворення конкретної ситуації, формуючи конкретні знання та досвід [104, с. 40]. Технологія сприяє професіоналізації освітнього процесу в університеті, за якої ключовою стає не отримана наукова інформація на заняттях, а вміння на її основі виконувати професійні завдання, розв'язувати проблеми. Таким чином забезпечується перехід від навчальної до професійної діяльності майбутніми фахівцями соціальної роботи.

Отже, навчання у контексті нашого дослідження сприяє не тільки активному засвоєнню теоретично-практичних морально-етичних засад соціальної роботи, а завдяки пізнавальній діяльності студенти здійснюють моделювання професійно-етичних ситуацій, розв'язання моральних проблем, що закладає основи професійно-етичних умінь і навичок, фахової компетентності.

Опрацювавши низку наукових розробок та враховуючи особливості нашого дослідження, у контекстній технології можна виділити такі принципи:

- психолого-педагогічного забезпечення суб'єктного включення студента у процес оволодіння професійно-етичними знаннями;
- системного моделювання в освітній діяльності майбутніх соціальних працівників змісту, форм та умов професійної діяльності фахівців;
- проблемності змісту професійної етики в освітньому процесі;
- адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям та змісту професійно-етичної освіти;
- ключової ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування майбутніх соціальних працівників;
- єдності навчальної та вихованої діяльності у формуванні особистості фахівця [104, с. 47].

З-поміж форм технології контекстного навчання виділяють квазіпрофесійну [104, с. 302], котра дає змогу моделювати виробничі взаємини на основі моральних соціально-рольових особливостей, професійно-моральних цінностей, норм, правил із застосуванням морально-етичних важливих якостей. Так, студенти входять у професійний контекст соціальної роботи шляхом програвання ділових ситуацій, розв'язання професійно-етичних проблем. Водночас моделювання зумовлює включення мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб'єктно-формульовального, соціального контекстів з метою формування мотивації, смислів, професійної суб'єктності [594, с. 30].

До форм і методів даної технології відносимо: проблемні лекції, семінари-розв'язання професійно-моральних ситуацій, коучинг,

тренінги, моделювання, кейс, «мозковий штурм», ігрові методи (див. підрозділ 4.4.).

Засобами в даній технології стають: Етичний кодекс соціального працівника, опорні конспекти лекцій, інструкційні матеріали роботи з кейсами, матеріали з добіркою професійно-етичних проблем, ділових ситуацій.

Досить ефективною вважаємо в освітньому процесі університетів *технологію проектного навчання*. Саме вона допомагає студенту чи групі студентів вирішити фахову проблему на основі інтегрованих знань та вмінь із різних наукових дисциплін, застосовуючи освітні методи та засоби. Зміст навчання має сприяти розробці та вирішенню певних практичних завдань через проектну діяльність, а саме: допомагати в отриманні конкретного результату, вирішенні професійно-етичної проблеми для впровадження у практичну площину.

Суть проектної технології, в контексті формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, полягає у: посиленні мотивації до отримання професійно-етичних знань шляхом їх трансформації у практичну діяльність; розвитку морально-етичного світогляду через можливість творчо опрацьовувати моральну тематику проекту з різних джерел інформації; формуванні нових ціннісних орієнтирів, моральних професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників при партнерській взаємодії у розв'язанні професійно-етичної проблеми.

Таким чином, доцільність означеної технології для формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи пояснюється появою мотивації до самостійного отримання знань із професійної етики задля застосування їх у розв'язанні як теоретичних, так і практичних моральних дилем із конкретним результатом; виробленням навичок вирішувати різні професійні морально-етичні та соціальні проблеми проектним методом. В основу технології закладено метод проектів (див. підрозд. 4.4).

До засобів даної технології відносимо інструкційні матеріали зі створення проектів, схеми, діаграми, науково-навчальну літературу, мультимедіапроектор.

Ще однією, на нашу думку, актуальною та інноваційною технологією у навчанні майбутніх соціальних працівників в університетах є *технологія формування професійної етики засобами театральної педагогіки*. В її основу закладено переживання, програвання певних уявних чи ігрових ситуацій із використанням змінних ролей, активної взаємодії, рефлексії, усвідомлення свого ставлення до ситуації [636, с. 76–77].

Названа технологія вимагає від викладачів застосування елементів акторської майстерності через акторські етюди, імітаційні вправи, рольові діалоги тощо.

Технологія формування професійної етики засобами театральної педагогіки у майбутніх соціальних працівників сприяє самопізнанню себе як фахівця, розвитку ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, формуванню сприйняття клієнтів як суб'єктів професійної діяльності, навичок інтерпретації професійно-етичного контексту. Вона передбачає розвиток і вдосконалення моральних професійно важливих якостей, вироблення відповідних морально-етичних цінностей, уміння будувати моральні взаємини в межах професії.

Отже, використання елементів театральної педагогіки у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників зумовлює позитивну мотивацію до соціальної роботи, узгодженість знань із практичною діяльністю, вибір оптимальних професійно-моральних дій, професійну рефлексію.

Дану технологію реалізують за допомогою тренінгів, форум-театрів, що бачиться як формами, так і засобами.

Орієнтація на європейську освітню парадигму спричинила необхідність опрацювання великого обсягу інформації, постійне її оновлення, збільшення кількості навчального матеріалу і водночас значне зменшення часу на його освоєння студентом. Окреслена ситуація у вищих навчальних закладах зумовила посилення ролі у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників *інформаційно-комунікаційних технологій*, які застосовують як у процесі навчальних занять, так і самостійній роботі [160, с. 6].

У процесі формування професійної етики студентів інформаційні

технології слугують для організації дистанційного навчання на лекційних, практичних заняттях, у проектуванні, моделюванні професійно-етичних ситуацій, діагностуванні рівня знань у тестовій формі. Усе це сприяє самоосвіті студентів у професійно-етичній площині через самонавчання та самоконтроль. На лекційних заняттях використовують схеми, таблиці, презентації лекційного матеріалу, що через візуалізацію сприяють кращій подачі навчального матеріалу, його конкретизації. У ході практичних занять можна демонструвати відеосюжети фахової діяльності, художні або науково-популярні фільми з обов'язковим обговоренням професійно-етичних ситуацій як засобів даної технології. Наприклад, до теми «Етика роботи соціального працівника з клієнтами» доцільно запропонувати перегляд художньої стрічки «Недоторканні» про специфіку роботи з людьми з особливими потребами. Після цього можна запропонувати такі запитання: які групи людей з особливими потребами існують; у чому полягає специфіка роботи з означеними клієнтами; якими моральними рисами повинен володіти соціальний працівник у роботі з ними; на яких етичних принципах слід будувати роботу з такими клієнтами; на яких моральних цінностях базується соціальна робота з клієнтами з особливими потребами; у чому актуальність даної проблеми в сучасній Україні?

Інформаційно-комунікаційні технології значно допоможуть у підготовці проектів, де студенти вчать самостійно підбирати, опрацьовувати необхідну літературу з окресленої професійно-етичної проблеми, використовувати її у практичній площині, отримуючи практичний результат, а також представляти свою діяльність у формі відеопрезентації в електронному варіанті. Вони мають змогу готувати відеопрезентації до доповідей чи рефератів. І важливим етапом при цьому є усне обговорення їх результатів, оцінювання за підготовленими чіткими критеріями.

Відтак на основі висловленого доходимо висновку, що застосування поданих нами технологій у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників сприяє інтенсифікації отримання навчальної інформації морально-етичного

характеру з різних електронних джерел, розвитку творчого підходу до розв'язання морально-етичних ситуацій і завдань, виробленню вмінь застосовувати моральні професійно важливі якості на практиці при моделюванні та проектуванні фахової діяльності.

Здійснене нами дослідження переконує в результативності використання *технології професійного самофутурування*. Її суть – у професійному прогнозуванні, до якого прагнуть у самореалізації майбутні фахівці. Саме прогнозування майбутньої діяльності у професійній освіті, на думку сучасних науковців, впливає на мотивацію до оволодіння знаннями, активність у здобуванні вмінь і навичок [109, с. 125].

Як показує аналіз науково-психологічної літератури, технологія професійного самофутурування – це свідомо створений процес візуалізації особистих майбутніх професійних надбань, конструювання свого образу «Я-професіонала», що позитивно позначається на формуванні майбутнього фахівця під час навчання [765].

Таким чином, технологія професійного самофутурування у формуванні професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи розширює професійно-етичну самосвідомість, через прогнозування бажаного професійного майбутнього сприяє професійно-етичному самовдосконаленню, розвитку та становленню моральних орієнтирів, цінностей, вибудовуванню траєкторії професійного зростання.

Дієво застосовувати її рекомендується при проведенні тренінгів професійного зростання, а також на практичному занятті за темою «Моральний портрет соціального працівника». Реалізовується ця технологія за допомогою Етичного кодексу соціального працівника, схеми за якою створюється «Моральний портрет соціального працівника».

Одним із практичних засобів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників вважаємо *технологію занурення у професійну діяльність* – процес фрагментарного виконання певних елементів. Вона ґрунтується на теоретичних знаннях із професійної етики, практичних уміннях і навичках, уже сформованих моральних професійно важливих якостях студентів як пошукова освітньо-

пізнавальна та імітаційно-моделювальна діяльність. Застосовують означену технологію при проходженні виробничої практики. На ній зупинимося детальніше у параграфі 4.6.

До засобів даної технології відносимо методичні рекомендації з наскрізної практики студентів «Соціальна робота».

Резюмуючи окреслене, можемо потвердити, що проаналізовані технології професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяють формуванню професійно-моральних знань, почуттів, стосунків, моральних норм, умінь, емпатійності, морально-вольових професійно важливих якостей, моральної регуляції, професійної рефлексії. На їхній основі студенти вчаться створювати позитивний емоційний мікроклімат у професійно-етичній взаємодії, відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків, прогнозувати професійно-етичну діяльність, творчо підходити до розв'язання морально-етичних ситуацій у соціальній роботі.

Застосування даних технологій у комплексі сприятиме виробленню мотивації до когнітивного розвитку студентів, стимулюватиме вдосконалення етичних знань, умінь і навичок, зумовлюватиме формування професійно важливих моральних якостей.

4.6. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі проходження наскрізної виробничої практики

Реформування сучасної освітньої сфери, тенденції розвитку університетської освіти на період до 2021 року зумовлюють зростання рівня професіоналізації фахівців, підвищення їхньої кваліфікації, що веде до формування духовних цінностей суспільства. Водночас модернізація і приведення освітньої галузі відповідно до європейських стандартів зміщує акценти з теоретичної площини підготовки кадрів на практичну.

Кінцевим виявом якості професійної підготовки студентів є їхня практична діяльність, що відбувається в контексті освітньо-професійних стандартів і безпосередньо в умовах професійних дій під керівництвом викладача-методиста з кафедри та спеціаліста з бази практики. На сучасному етапі здійснення практичної підготовки студентів в університетах регламентується відповідною законодавчо-правовою базою, зокрема, маємо на увазі Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджене наказом МО України № 161 від 02.06.1993 р.) [532], Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (затверджене наказом МО України № 93 від 8.04.1993 р.) [533], наказ Міністра освіти України «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (№ 351 від 20.12.1994 р.) [544], Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах» (№ 7/2-18 від 05.07.2001 р.) [548], Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. № 1556-VII [551], Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (№ 1013/2005 від 4.07.2005 р.) [555], Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [464], лист МОН України керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації всіх форм власності і підпорядкування «Про практичну підготовку студентів» (1/9-93 від 07.02.2009 р.) [396],

проекти положення про практику студентів вищих навчальних закладів (2010, 2011pp.) [549].

Формування справжніх професіоналів соціальної сфери вимагає поєднання академічної складової з навчанням на робочому місці, тобто на практиці, що сприяє розвитку та вдосконаленню морально-етичних, професійно-психологічних важливих рис і якостей особистості. Актуальним для нашого дослідження вважаємо аналіз особливостей практичної підготовки соціальних працівників, котрі у своїй майбутній діяльності зорієнтовані на допомогу людям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, відновлення справедливості, повернення клієнтам можливості самостійно вирішувати складні проблеми тощо. Однак усе це стане досягнутим тільки за умови сформованості стійких морально-етичних цінностей, норм, стандартів професійної поведінки, переконань, потреб і моральної рефлексії, що закріплюється через засвоєння практичного досвіду. Означене істотно підвищує і рівень професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Отже, не випадково сучасна університетська освіта основні акценти зміщує на етичну складову підготовки соціальних працівників, котрі повинні володіти високим рівнем професійно-етичної компетентності, загальної культури, адаптованості в різних напрямках професійної діяльності, готовності до самостійного прогнозування своєї діяльності, соціального проектування у вирішенні проблем, налагодження суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних стосунків у межах професії. При цьому неменш важливими чинниками вважаємо: моральність, порядність, гуманізм, емпатійність, відповідальність, креативність, толерантність, гнучкість у здійсненні різних типів фахової діяльності.

Насамперед, практична підготовка майбутніх соціальних працівників ґрунтується на застосуванні технології занурення студентів у професійну діяльність, що дає змогу виявити свою креативність, виважений підхід до здійснення соціальної роботи. Варто наголосити на активному застосуванні контекстного навчання, що дає можливість студентові моделювати професійно-етичні ситуації, для вирішення яких

необхідно володіти не тільки фаховими й моральними знаннями, а й мати чітко сформовану моральність.

Тому освітню діяльність майбутніх соціальних працівників у процесі практики необхідно організувати таким чином, щоб вони вирішували науково-практичні, професійно-моральні проблеми, що формує в них не тільки необхідні вміння та навички, а й спонукає до самопізнання, саморозвитку, моральної рефлексії, веде до позитивних змін у їхньому моральному досвіді, закладає основи професійно важливих рис [602, с. 143].

У ході нашого дослідження ми відстежили певні суперечності у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників. У цьому нам прислужились і наукові розвідки. Зокрема, йдеться пропрофесійно-етичні знання студентів і морально-етичну діяльність у процесі проходження практики; уявлення про новітні технології соціальної роботи й реальну ситуацію на робочому місці; неабияку потребу для суспільства майбутніх соціальних працівників із високим рівнем професійно-етичної компетентності та невідповідністю створених суспільством умов для розвитку необхідних морально-етичних умінь фахівців [283, с. 310].

На питанні важливості практичної підготовки у становленні майбутніх фахівців у своїх наукових розробках наголошували: В. Баранюк [43], А. Каленський [283], Р. Лісна [399], Н. Остіна [492], Л. Руденко [594], В. Тригуб [399]. Неабияку увагу проблемі практичної підготовки фахівців соціальної сфери приділили такі дослідники: О. Гомонюк [144], Т. Зінченко [235], О. Карпенко [304], Л. Клос [325], А. Конончук [347], В. Поліщук [528], В. Савицька [602], Г. Скачкова [621], В. Романова [588], З. Фалинська [681].

Ми погоджуємося із твердженням сучасних науковців, що практична підготовка соціальних працівників є безперервним процесом, кожен етап якої ускладнюється залежно від цілей і завдань та водночас допомагає у професійній ідентифікації [91, с. 32–33; 528, с. 253–254].

Отже, проходження практики дає можливість студентам напряду підготовки «Соціальна робота» на конкретних прикладах ознайомитися з кращими взірцями професійної діяльності, нестандартними

вирішеннями професійно-етичних ситуацій, виконувати різні професійні ролі.

Важливу роль у суб'єктивному підході до практичної підготовки відіграє формування мотивації до професійно-етичної діяльності шляхом застосування академічних знань у реальній діяльності, а також і те, що мотивація до практичної діяльності зумовлює й мотивацію до навчальної діяльності. Цьому сприяють певні чинники, а саме: усвідомлення студентами суті та доцільності своєї діяльності; необхідність набуття ґрунтовних морально-етичних знань, їх цінності та розуміння значення у соціальній роботі; використання інноваційних методів та способів в організації практики; аналіз досягнутих результатів. Однак дослідження всього переліченого залежить і від професійного підходу фахівця соціальної роботи – методиста закладу, де студенти проходять практику.

У науково-педагогічних джерелах ми знаходимо певні принципи практичної підготовки майбутніх фахівців, які й зумовлюють їхню професійно-етичну ідентифікацію. Це, зокрема: застосування морально-етичного підходу як підґрунтя практики; акцентування на гуманістичності, відданості, справедливості; співвідношення завдань практики із соціальною політикою; формування професійної моральності, активності студента; інтеграція теорії професійно-етичних основ та практики фахової моральності; послідовність, наступність, динамічність у розвитку морально-етичних знань та формування переконань, умінь і навичок; співпраця, закладена на моральних цінностях [640, с. 7].

Успішна практична діяльність майбутніх соціальних працівників безпосередньо пов'язана з ґрунтовним вивченням професійно-орієнтованих дисциплін, починаючи з першого курсу університету. Такі з них, як: «Вступ до спеціальності», «Волонтерська діяльність», «Самоорганізація особистості», «Історія соціальної роботи», «Теорії соціальної роботи» дають можливість осягнути теоретично-методологічні засади, зміст, структуру, моральні цінності, етичні принципи професійної діяльності, сконструювати зв'язок між

сформованими морально-етичними функціями і професіоналізмом соціального працівника.

На другому році навчання майбутні фахівці опановують курси «Основи соціалізації особистості», «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Основи консультування», «Методи соціальної роботи», «Психологія особистості», «Система організації соціальних служб», «Соціальна профілактика», які, крім розвитку знань з основ професійної етики, також сприяють духовному розвитку, освоєнню психологічних закономірностей становлення особистості, механізмів духовної еволюції людини. Водночас виробляються ключові вміння і навички у виокремленні основних соціальних проблем із морально-етичного контексту. Студенти пробують свої сили у володінні формами та методами розв'язання питань на професійно-етичній основі.

Навчання на третьому курсі відбувається через ознайомлення з такими дисциплінами: «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Правові основи соціальної роботи», «Соціальна робота в петенціарних установах», «Професійна майстерність соціального працівника», «Основи міжособистісного спілкування», «Соціальна робота в опікунських установах». Майбутні фахівці освоюють особливості роботи з різними групами клієнтів, набувають уміння аналізувати власні морально-етичні цінності, виробляють навички толерантного комунікування.

Завершується навчання майбутніх соціальних працівників на четвертому курсі такими дисциплінами: «Етика соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Практикум соціальної роботи», «Практична психологія соціальної роботи», «Соціальний захист дітей в Україні», «Соціальна геронтологія», «Психологія сім'ї», «Соціально-психологічний тренінг», «Соціальна геронтологія», «Формування здорового способу життя». Вони дають змогу формувати усвідомлення своєї професійної місії у суспільстві на основі власного морального світогляду, професійно-етичних норм, моральної регуляції, морально-етичних стосунків, дій, професійної моральності та рефлексії. На цьому базується психологічне консультування, робота з клієнтами у кризових ситуаціях. Освоєння знань із дисциплін розкриває роль впливу сім'ї на

формування морально-ціннісних орієнтацій особистості та значення їх змін у траєкторії розвитку клієнта, пошук ресурсів, значення соціального працівника, котрий сприяє духовному зростанню клієнта на шляху до вдосконалення.

У процесі набуття потрібних знань, умінь і навичок на теоретичному етапі навчання у студентів як майбутніх соціальних працівників komponується і практична складова професійної етики. Тому розвиток і формування професійної етики фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснюється у процесі проходження наскрізної практики впродовж чотирьох років перебування в університеті, що передбачено навчальним планом.

Наскрізна програма практики – це основний нормативний та навчально-методичний документ закладу, який визначає концептуальні засади практичної підготовки фахівця відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики; регламентує послідовність, тривалість і терміни проведення різних видів практики; визначає цілі, завдання та місце кожного з них у структурно-логічній схемі підготовки, а також діагностує її завдяки видам, формам та методам контролю якості підготовки студентів у процесі практики [533].

Концептуальну основу наскрізної практики становлять морально-етичні цінності професії «Соціальна робота», формування соціальної активності майбутнього фахівця, інтеграція теорії та практики, усвідомлення особливостей соціальної роботи в морально-етичному контексті.

На основі розробленої наскрізної програми практики кафедра університету створює робочі програми з усіх її видів: навчальної, виробничої волонтерської, виробничої в закладах соціального обслуговування, комплексної виробничої з фаху. Її зміст складають: вступ, мета практики, зміст і завдання, структурно-логічна схема проведення практики (за циклами і курсами), обов'язки студентів і керівників практики від ВНЗ, вимоги до оформлення звіту про навчальну і виробничу практику, порядок звітності про результати практики, критерії оцінювання практики, додатки (основні документи для організації і звітності про результати практики).

У навчальному плані підготовки бакалаврів спеціальності 231 «Соціальна робота» окреслено такі види практики: навчальна (ознайомлювальна) (2-й семестр, 90 год. 2 кредити, 2 тижні); виробнича волонтерська (4-й семестр, 90 год. 3 кредити, 2 тижні); виробнича практика в закладах соціального обслуговування (6-й семестр, 90 год. 3 кредити, 3 тижні); комплексна виробнича практика з фаху (7-й семестр, 225 год. 7 кредитів, 4 тижні).

Основними базами практики для студентів, які вчаться за спеціальністю 231 «Соціальна робота», слугують: центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служба у справах дітей, територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг), управління праці та соціального захисту населення, центр зайнятості населення, міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Дивосвіт», обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей, будинок нічного перебування бездомних громадян, геріатричний пансіонат, благодійний фонд «Карітас», благодійна організація «Містечко милосердя Святого Миколая», Товариство Червоного Хреста України, благодійна організація «Регіональний центр соціальної адаптації», комунальний заклад соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Добродія калуська», благодійний християнський фонд «Солідарність».

Мета наскрізної практики полягає в необхідності формування фахівця соціальної роботи, здатного виконувати професійно-етичні функції, роль відповідно до посадових обов'язків соціального працівника, типові для даних функцій завдання діяльності, ґрунтовані на морально-етичних засадах (відповідно до освітньої програми фахівця спеціальності 231 «Соціальний працівник»), де певному типовому завданню відповідає система навичок і вмінь, що вможливають вирішення завдань професійно-етичної діяльності [283, с. 309].

До загальної мети практичної підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота» у контексті формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відносимо:

- відвідування та ознайомлення зі структурою, основними напрямками роботи обраної бази практики;
- аналіз роботи фахівця з клієнтом за орієнтовною схемою з урахуванням моральних аспектів його діяльності;
- вивчення технології підготовки і проведення дозвіллевих заходів у молодіжному середовищі задля розвитку морально-етичних якостей студентів;
- ознайомлення з категоріями клієнтів, формами, методами, технологіями роботи задля формування морально-етичних якостей студентів, навичок професійно-моральної комунікації;
- моделювання виробничих завдань із певними групами клієнтів з метою розвитку професійної моральної регуляції студентів;
- ознайомлення зі структурою діяльності ЦСССДМ України, основними завданнями міських центрів, базовим морально-нормативним документом їх діяльності;
- робота над загальними рекомендаціями і вимогами до складання планів роботи соціального працівника на рік;
- проведення різних форм і методів культурно-виховної роботи з дітьми та молоддю задля формування морально-етичних якостей студентів;
- закріплення і поглиблення теоретичних, професійно-етичних знань студентів;
- розвиток у практикантів професійної рефлексії, критичної моральної самооцінки, творчого аналізу виробничих ситуацій, навичок і вмінь морального вибору;
- формування професійно значущих морально-етичних якостей майбутнього соціального працівника.

Здійснюється окреслена мета шляхом удосконалення та поглиблення теоретичних знань про морально-етичні цінності, норми, моральну регуляцію, необхідні морально-етичні професійно важливі якості; засвоєння моральних цінностей, професійно-етичних норм; оволодіння моральними переконаннями, навичками професійно-етичної діяльності в закладах різного типу та з різними категоріями клієнтів; формування моральних потреб, моральних професійно важливих

якостей; діагностики професійно-етичної придатності студентів до обраного фаху [528, с. 217].

Водночас до обов'язків керівників від кафедри належить і ефективна організація практичного навчання бакалаврів задля формування в них професійно-етичної майстерності, необхідних професійно-етичних навичок і вмінь, що обумовлено робочими програмами навчальної та виробничої практики.

Заздалегідь плануючи практику, потрібно враховувати, що в основі підготовки майбутніх соціальних працівників закладена альтруїстична мотивація, тобто прагнення надавати допомогу та приносити користь людям, з одного боку, і забезпечення цілеспрямованої етичної підготовки, що спонукає до моральних переконань та формує моральні потреби – з іншого.

Із загальної мети практичної підготовки майбутніх соціальних працівників виокремлюють систему навчальної і виробничої практики, що конкретизує її, а саме:

– навчальна практика: ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, змістом діяльності соціальних служб, вивчення та аналіз професійної діяльності соціального працівника, закріплення системи знань, отриманих у процесі опанування теоретичних курсів, забезпечення спрямованості особистості на зміст професійної діяльності, набуття первинних професійних умінь і навичок, оцінювання набутих практичних умінь, розвиток моральних професійно важливих якостей фахівця, які забезпечать ефективну діяльність у майбутньому;

– волонтерська практика: загальне ознайомлення із специфікою діяльності соціальних служб, закладів та установ різних форм власності; формування позитивної мотивації до благодійної діяльності, комплексу професійних знань, умінь, навичок її здійснення, розвиток морально-етичних особистісних та творчих якостей, надання добровільної та доброзичливої допомоги шляхом посиленої участі студентів у діяльності (як помічники спеціалістів);

– виробнича практика в закладах соціального обслуговування: поглиблення і закріплення знань під час академічного навчання,

відпрацьовування студентами вмінь професійної діяльності фахівця із соціальної роботи, зумовлених моральними переконаннями та потребами;

– комплексна практика з фаху: формування глибокого професійно-етичного усвідомлення закономірностей соціальної роботи студентами, вироблення моральних переконань та потреб застосовувати необхідні навички й уміння у практичній роботі.

Зміст і завдання практики:

1. Навчальна практика проводиться на першому курсі. Відповідальність за неї несе кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Завдання практики: ознайомлення студентів із нормативно-правовою базою діяльності соціальних служб, їх структурою, інструкціями щодо соціально-правових і соціально-економічних основ соціальної роботи, організаційною і методичною роботою, матеріально-технічною базою, видами, формами та технологіями діяльності соціальних працівників, їх морально-етичним компонентом; вивчення основних напрямів професійної діяльності в соціальних службах; оволодіння студентами знаннями про принципи організації й діяльності соціальних служб; забезпечення початкової психологічної адаптації до обраної професії; формування позитивної мотивації до розвитку моральних професійно важливих якостей, моральних потреб.

Уміння студентів: організація та планування свого робочого часу; розвиток інформаційно-комунікативних умінь, моральних переконань та потреб, ведення професійної документації.

2. Виробнича волонтерська практика проводиться на другому курсі. Відповідальною за неї є кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Завдання практики: забезпечення розвитку позитивної мотивації у студентів до подальшої волонтерської діяльності, творчих здібностей; ознайомлення з напрямками волонтерської діяльності соціальних працівників; залучення до здійснення волонтерської діяльності впродовж подальшого навчання в університеті; розвиток та закріплення альтруїстичної мотивації; формування моральних професійно важливих

якостей соціального працівника, волонтера (гуманізм, доброта, емпатійність, милосердя, чесність, відповідальність, толерантність, поміркованість, активність, дотримання принципів і цінностей волонтерської діяльності).

Уміння студентів: планувати власну волонтерську діяльність; збирати й аналізувати інформацію; спільно із соціальним працівником здійснювати супровід дитини-сироти, соціально-патронажної роботи з клієнтами з особливими потребами; вивчати особистість клієнта та оточення; оцінювати проблеми та потреби клієнтів; аналізувати й оцінювати результати власної волонтерської діяльності; здійснювати моральну рефлексію і самооцінку своєї волонтерської діяльності.

3. Виробнича практика в закладах соціального обслуговування проводиться на третьому курсі. Відповідальною за неї є кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Завдання практики: ознайомлення з державними та недержавними закладами соціального обслуговування, їх структурою, нормативно-правовою базою, професійно-етичною регламентацією, напрямками, формами, методами, технологіями роботи, методологією та методами соціальних досліджень; розвиток моральних потреб та переконань у практичній діяльності.

Уміння студентів: професійно комунікувати з клієнтами, колегами; здійснювати соціальне діагностування; розробляти програми соціальних проектів; аналізувати та вести фахову документацію; застосовувати методіку проведення консультацій із різними групами клієнтів (самотні, літні, інваліди, діти, підлітки, молодь, сім'ї та ін.); здійснювати морально професійну рефлексію і самооцінку своєї діяльності.

4. Комплексна виробнича практика з фаху проводиться на четвертому курсі. Відповідальною є кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Завдання практики: ознайомлення студентів зі структурою, діяльністю, нормативно-правовою базою, змістом, методами, формами, технологіями, напрямками діяльності відповідної бази практики; здійснення соціальної допомоги із застосуванням форм діяльності:

очних (короткочасне спілкування з клієнтом, соціальне діагностування); заочних (телефон довіри, інформаційно-консультативні служби для дітей-інвалідів, наркоманів, алкоголезалежних); стаціонарних (довготривале спостереження за клієнтом у притулках, інтернатах, спеціалізованих закладах); комплексних, які передбачають взаємодію з медиками, психологами, реабілітологами, іншими фахівцями; проведення науково-дослідницької діяльності; особистісної професійно-етичної ідентифікації; формування моральних професійно важливих якостей.

Уміння студентів: здійснювати аналіз діяльності фахівця соціальної роботи, саморефлексію та самоаналіз своєї діяльності; планувати й досягати позитивного результату професійно-етичної діяльності; застосовувати юридичні, психологічні, медичні, етичні, педагогічні чинники попередження та подолання негативних факторів розвитку й соціалізації особистості; робота над удосконаленням особистісних професійно важливих якостей, моральних переконань, потреб; моральна взаємодія з колегами, клієнтами; створення та підтримання позитивної атмосфери спілкування; дотримання меж професійно-етичної компетенції.

Отже, усе це дає підстави узагальнити, що навчальна практика зумовлює занурення студентів у професійну діяльність, де вони на прикладі роботи фахівців різних соціальних закладів та служб упродовж двох тижнів безпосередньо ознайомлюються з особливостями соціальної роботи, кращими взірцями професійної діяльності, її цінностями, морально-етичним підґрунтям. Водночас вони мають можливість проаналізувати свої моральні переконання та потреби при професійному моделюванні різноманітних ролей соціального працівника, здійснюють особистісне та професійне самопізнання.

На другому році навчання студенти впродовж двох тижнів задіяні до волонтерської практики, де вони вже не тільки спостерігають, а й безпосередньо виконують різні ролі соціальних працівників, пробують надавати соціальну допомогу групам клієнтів, котрі потрапили у кризову життєву ситуацію. Така практична робота зумовлена розвитком

альтруїстичної мотивації (прагненням безкорисно надавати допомогу клієнтам).

Однією із форм волонтерської практики є участь студентів у фестивалях й акціях соціальної тематики (наприклад, акція «Допомога ближньому»: збір коштів для багатодітних сімей; «Миті радості» – організація свята онкохворим дітям; «Протидія насильству» – інформування дітей і молоді про запобігання та протидію насильству в соціумі; «Цигарка на цукерку» – пропагування здорового способу життя; фестиваль «Повір у себе» – конкурс творчих досягнень молоді з особливими потребами), які сприяють формуванню морально-етичних якостей майбутніх фахівців.

На третьому курсі виробничою практикою в закладах соціального обслуговування, яка триває впродовж трьох тижнів, передбачено входження у практичну діяльність різних соціальних служб та закладів. Вона сприяє вдосконаленню організаційних, прогностичних, аналітичних, морально-етичних професійних якостей студентів. На даному етапі вони виконують роль помічників соціальних працівників, реалізуючи різні функції соціальної роботи; вчать організувати і проводити бесіди, консультації, тренінги, рольові ігри, свята для клієнтів. Означений вид практики розвиває професійно-моральну рефлексію та ідентифікацію майбутніх соціальних працівників, а також моральні взаємини, зумовлюючи мотивацію до діяльності.

На завершальному етапі практичної підготовки бакалаврів соціальної роботи запланована комплексна виробнича практика з фаху, що триває чотири тижні. Так, студенти мають змогу пробувати свої сили в різних сферах соціальної допомоги: сфера соціального захисту, реабілітаційні заклади, служби для молоді, при цьому виконуючи професійні функції – комунікативну, організаційну, діагностичну, прогностичну, охоронно-захисну, профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну. Їм також доводиться аналізувати найхарактерніші помилки професійної діяльності, розв'язувати проблемні професійно-етичні ситуації. Загалом у процесі комплексної реабілітаційної виробничої практики діяльність майбутніх соціальних працівників направлена на отримання позитивного

кінцевого результату, оскільки відбувається їхня повна професійна інтеграція, розвивається професійна майстерність та моральна рефлексія.

Кожний вид практики завершується контрольним оцінюванням, яке передбачає перевірку стану відвідування студентами бази практики, дотримання ними режиму роботи установи, ведення відповідної документації; вивчається рівень мотиваційно-ціннісних установок, єдності та взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності, морально-емоційного стану при морально-професійній взаємодії, сформованість особистісно-моральних і професійно важливих якостей.

Як вважають вітчизняні науковці, в ході практичної підготовки у студентів виникають певні проблеми, пов'язані з готовністю до практичної діяльності, виходячи з альтруїстичної мотивації та позитивного ставлення до соціальної роботи, з почуттями відповідальності, самостійності при виконанні професійних обов'язків, умінням мобільно реагувати на ситуацію залежно від умов діяльності, з повнотою й усвідомленням знань і їх дієвістю на практиці, сформованістю моральних професійно важливих якостей [361, с. 237].

У процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників основи професійної етики закладаються поетапно, тобто через формування:

– альтруїстичної мотивації, моральних знань, переконань, розвиток умінь загальнолюдської моралі, заснованих на етичних цінностях (здійснюється у процесі життєдіяльності при проходженні усіх видів практики, особливо волонтерської);

– знань і вмінь професійно-моральних взаємин, професійного спілкування, ділового етикету (здійснюється на всіх видах практики);

– знань і вмінь професійно-моральної діяльності (здійснюється під час проходження виробничої практики в закладах соціального обслуговування та комплексній виробничій практиці з фаху);

– формування професійно-моральної рефлексії та професійної ідентифікації себе як фахівця (починає здійснюватися на волонтерській практиці з подальшим удосконаленням на виробничій практиці в

зкладах соціального обслуговування, комплексній виробничій практиці з фаху).

Отже, вивчення досвіду проведення наскрізної практики в університеті підтверджує, що практична підготовка майбутнього соціального працівника впливає на інтенсифікацію його професійно-морального становлення, самоосвіту, саморозвиток, формування професійно-етичної компетентності, що виявляється в особистісних морально-етичних і професійно важливих якостях. Водночас моральні переконання виступають зв'язною ланкою між моральними знаннями та моральною діяльністю [283, с. 298].

Таким чином, професійно-етичне формування студента здійснюється шляхом професійно-моральної діяльності. Саме усвідомлення себе як фахівця на практиці сприяє закріпленню морально-етичних знань через професійно-моральні вчинки. Однак утвердження студента як майбутнього працівника має бути підкріплене й контрольоване з боку викладачів, фахівців баз практики і протікати в належно створених для цього умовах. Лише тоді можна очікувати позитиву в результатах спільної та водночас нелегкої справи.

4.7. Прогностичне обґрунтування перспектив формування професійної етики в університетах

Сучасна освіта, як зазначено в Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, повинна гарантувати високі соціальні стандарти, перетворюючись на систему, здатну до саморегуляції і відповіді на виклики часу [349].

У фаховому контексті Брюггське Комюніке (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020) наголошує на потребі поглибленої взаємодії між соціальними партнерами в галузі освіти (навчальними закладами, роботодавцями) задля умови підвищення інтересу до професійної освіти загалом [769]. А стратегічні напрями модернізації освіти на морально-етичних цінностях в університетах окреслені в

Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі [86].

Означені документи спрямовані на модернізацію освітньої політики у контексті професійної підготовки та формування фахівців компетентних, конкурентоспроможних, здатних відповідати на суспільні виклики.

Виходячи з окресленого, запорукою ефективної діяльності соціальних працівників, їхньої компетентності у вирішенні ключових завдань вважаємо за необхідне прогностично обґрунтувати перспективи їхньої професійно-етичної підготовки. Як метод, ми використали педагогічне прогнозування, яке має випереджувальний характер і враховує сучасні інноваційні підходи в освіті. Це пояснюється тим, що підготовка майбутніх соціальних працівників зосереджується не тільки на оволодінні ними цілісною системою професійно-етичних знань, умінь і навичок, а й формуванні емпатійної мотивації, моральних потреб, переконань, етичних взаємин.

Високі вимоги до рівня професійної діяльності сучасного фахівця зумовлюють потреби у прогнозуванні перспектив формування їхньої професійної етики у процесі соціальної роботи.

На необхідності педагогічного прогнозування наголошується в Законі України «Про освіту», це йдеться, говорить, що в основі формування та реалізації державної політики в освітній сфері закладено результати наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняний та іноземний досвід, які враховують прогнози, статистичні дані та індикатори розвитку задля задоволення потреб особи й суспільства [550].

У науково-довідковій літературі прогнозування трактується різноаспектно, зокрема, як: передбачення на основі наявних даних напряму, характеру й особливостей розвитку явищ і процесів у природі та суспільстві [667, с. 498]; прогноз стану, розвитку певного явища на основі існуючих даних [103, с. 1148]; розроблення прогнозів щодо майбутнього стану функціонування об'єктів надалі [206, с.716].

Учені під педагогічним прогнозуванням розглядають систему наукових досліджень, організовану певним чином задля отримання

достовірної, перспективної інформації про характер, особливості та напрями формування педагогічних об'єктів, їх перетворення, що зумовлює оптимізацію освітнього процесу [12, с. 425].

Отже, прогнозування у професійно-етичній підготовці майбутніх соціальних працівників ґрунтується на інформації випереджувального характеру про формування фахівця на відповідних наукових положеннях, спрямовану на оптимізацію та вдосконалення змісту, форм, методів, технологій, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу університету.

Здійснюючи педагогічне прогнозування, ми застосовували такі *принципи: системності* (зумовлює взаємозв'язок та цілісність усіх компонентів прогнозування процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників), *узгодженості* (сприяє врахуванню та поєднанню різних освітніх тенденцій; встановлює відповідність між упровадженням зарубіжних інновацій в освіті з можливостями їх реалізації у вітчизняних університетах); *варіативності* (забезпечує прогнозування процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників на різних рівнях, їх корекцію за умови виявлення нових чинників та умов); *верифікації* (зумовлює визначення вірогідності, достовірності педагогічного прогнозування, можливості його реалізації); *ефективності* (забезпечує визначення ефективності реалізації результатів прогнозування щодо збільшення рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників).

У прогностичному обґрунтуванні перспектив підготовки майбутніх соціальних працівників ми посилались на міжнародні тенденції професійної освіти, нормативно-правові документи щодо ринку праці та зайнятості населення, інноваційні тенденції у фаховій освіті. Звідси доходимо висновку, що педагогічне прогнозування має здійснюватися на основі врахування потреб суспільства у професійно-етично компетентних спеціалістах, у нашому випадку, соціальних працівниках, здатних фахово, якісно здійснювати соціальну допомогу з дотриманням професійно-етичних норм.

Відстеження нами перспектив формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відбувалося впродовж умовно

виокремлених *етанів*: ретроспекції, діагностування та проспекції. На *етані ретроспекції* ми вивчали досвід формування професійної етики фахівців у вітчизняних наукових дослідженнях, систематизували й узагальнювали його. Під час *діагностування* нам вдалося здійснити аналіз сучасного стану сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників, проаналізувати навчальні плани задля наповнення змісту професійно-етичною компонентою, формами, методами і технологіями, що позначаються на ефективності цього процесу. Також ми виявили перспективні напрями розвитку освіти, закладені в нормативних документах, державних програмах та концепціях. На етапі *проспекції* ми спробували обґрунтувати перспективи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників на трьох рівнях – загальнодержавному, регіональному та університетському.

Відтак результати дослідження проблеми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах посприяли визначенню перспективних напрямів вирішення означеної проблеми.

Систематизуємо їх на кожному з етапів:

загальнодержавний:

- підняття престижності професії «Соціальна робота»;
- забезпечення професійного розвитку соціальних працівників на базі закладів вищої освіти, зокрема університетів;
- розроблення державної програми професійного формування та становлення соціального працівника впродовж життя, підвищення його кваліфікації, обміну досвідом, стажування задля вдосконалення професійної компетентності;
- надання фінансової підтримки науковим та педагогічним колективам щодо написання підручників та навчальних посібників для підготовки майбутніх соціальних працівників, розроблення засобів навчання на електронних носіях;
- надання грантової підтримки в модернізації матеріально-технічної бази університетів, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників;

– створення діагностичних центрів щодо визначення рівня їхньої відповідності морально-етичним стандартам соціальної роботи;

регіональний рівень:

– налагодження активної співпраці університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників, із закладами соціальної допомоги державної та недержавної форм власності для проходження виробничої практики;

– упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників;

– створення регіональних інтернет-сайтів для надання консультацій, обміну досвідом, напрацюваннями для соціальних працівників;

рівень університетів:

– розроблення та проведення заходів, спрямованих на підвищення рівня готовності викладачів університетів до формування професійної етики, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників;

– організація освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці, академічної доброчесності;

– розроблення й упровадження нових методик діагностування рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників;

– стимулювання професійно-етичної самоосвіти викладачів університетів та студентів;

– мотивація майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності.

Варто наголосити, що проведене нами дослідження не вичерпує всіх напрямів вирішення проблеми формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. Перспективу наукових пошуків убачаємо у вивченні теоретичних і методичних засад розвитку професійно-етичної культури фахівців соціальної роботи, основ формування їхніх ціннісних орієнтацій у системі безперервної освіти, зарубіжних систем формування професійно-етичної компетентності майбутніх працівників соціальної сфери.

Висновки до четвертого розділу

1. Авторська концепція формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах дала можливість створити й обґрунтувати педагогічну систему, яка базується на наукових, науково-методичних та освітньо-виховних заходах. Вона характеризується такими ознаками: цілісність, компонентність, структурність, компактність, функціональність, багаторівневність, керованість, суб'єктна та професійно-етична спрямованість, зв'язок із середовищем.

Педагогічна система формування професійної етики в майбутніх соціальних працівників – це спрямована на конкретний педагогічний результат, упорядкована за певними ознаками множина взаємопов'язаних компонентів, що утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціонування. Вона передбачає створення педагогічних умов для формування в майбутніх соціальних працівників здатності та готовності здійснювати кваліфіковану соціальну роботу, скеровуючи її в морально-етичну площину.

З'ясовано, що педагогічна система професійної етики, зумовлюючи формування майбутнього фахівця соціальної роботи, проявляється у професійно-етичній компетентності через діяльність, включаючи методичну, освітню системи. Остання базується на провідних ідеях: процес формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах має цілісний характер, в основі якого лежить єдність її змістових, функціональних і особистісних компонентів, орієнтованих на формування у студентів знань і вмінь професійно-етичної поведінки та взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу на основі поглиблення етичної і професійної спрямованості, професійно важливих особистісних якостей, гуманістичних ціннісних орієнтацій; включає зміст структурних компонентів професійної етики майбутніх фахівців, структуру їхньої професійно-етичної підготовки, навчально-методичний інструментарій забезпечення процесу формування професійної етики; використання потенціалу різних видів діяльності студентів: навчально-пізнавального, науково-дослідницького, громадсько-виховного, професійно-етичного.

Доведено, що розроблена система є однією з важливих педагогічних умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

2. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників визначається загальною ціллю, яка поділяється на такі підцілі: *етична* – зумовлює результат оволодіння цінностями соціальної роботи, професійно-етичними необхідними нормами, принципами професійної діяльності; *розвивальна* – направлена на формування та вдосконалення таких груп якостей: інтелектуальні, морально-етичні, комунікативно-емпатійні; організаторсько-конструктивні; регулятивно-вольові; *компетентнісна* – зумовлює оволодіння професійними й етичними знаннями, уміннями та навичками у процесі теоретичного та практичного навчання в університеті, що є ознакою готовності до професійної діяльності. Професійно-етична компетентність відповідно включає певні групи вмінь, а саме: інтелектуальні, етичні, комунікативні, організаторські, вольові, рефлексивні. *Самореалізаційна підціль* реалізується через самовизначення, самоорганізацію, моральну рефлексію майбутніх соціальних працівників.

Згідно з цілями педагогічної системи виокремлюємо завдання:

- створення освітнього середовища для формування професійної етики соціальних працівників;
- забезпечення набуття теоретичних знань із професійної етики;
- сприяння формуванню та закріпленню поведінкових моральних якостей, як-от: професійного такту, навичок моральної поведінки, здатності діяти в ситуаціях морального вибору, морального досвіду;
- створення сприятливих умов для формування здатності студентів до морально-етичної рефлексії та саморефлексії, самооцінки, самокритичності, морального самовдосконалення.

3. Зміст формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах реалізується на чотирьох рівнях: освітньої програми; навчальних планів; навчальної програми дисципліни; навчального модуля, розділу, теми. Він включає певні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний,

діяльнісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий – та проходить через два етапи: перший – теоретична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності та формування загальнопрофесійних і загальноетичних знань і вмінь; другий – цілеспрямована підготовка до професійно-етичної діяльності із застосуванням моральних норм, цінностей, категорій; формування моральної свідомості, поведінки, професійно важливих якостей.

Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах базується на таких стрижневих чинниках: урахування практичного значення змісту навчального матеріалу задля формування професійної етики, доцільності збагачення ціннісно-мотиваційної та професійно-моральної сфер особистості майбутнього соціального працівника, що окреслюють його професійно-етичну компетентність.

4. Ключовими формами професійної підготовки соціальних працівників, що сприяють формуванню професійної етики, є: лекції – проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-конференція, лекція-круглий стіл, інтерактивна лекція; семінари – семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-розв’язання професійно-моральних ситуацій; консультація і форми практичного навчання (практичні заняття, тренінги, коучинг); майстер-класи; самостійна робота.

До методів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників належать: методи стимулювання оволодіння основами професійної етики (метод створення ситуацій зацікавлення морально-етичними категоріями, нормами, цінностями та вміннями; метод опори на життєвий досвід); методи формування досвіду професійно-етичної діяльності (методи опрацювання дискусійних питань – бесіда, дискусія, круглий стіл, «дерево рішень»); методи розв’язання конкретних професійно-етичних ситуацій і дилем – кейс-метод, «мозковий штурм», метод проектів, метод ділових ігор; методи діагностування сформованості професійної етики – метод тестів, метод портфолію, метод рейтингу, метод взаємоконтролю та взаємооцінювання, метод взаєморефлексії.

5. У формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників важливу роль відіграють такі інтерактивні технології: технологія колективної розумової діяльності, особистісно орієнтовані технології, технологія контекстного навчання, технологія проектного навчання, технології формування комунікативної культури засобами театральної педагогіки, інформаційно-комунікаційні технології, технологія професійного самофутурування, технологія занурення студентів у професійну діяльність, які забезпечують інтелектуальну, психологічну, професійно-моральну готовність до соціальної роботи.

6. Для активізації практичної діяльності студентів спеціальності «Соціальна робота» вони проходять наскрізну практику, що включає різні її види і проводиться впродовж усього освітнього періоду, сприяючи формуванню альтруїстичної мотивації, ціннісних орієнтацій, особистісно-моральних, професійно важливих якостей, професійно-етичній налаштованості на свою професію, соціальній активності, тобто розвитку професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця.

7. Здійснено прогностичне обґрунтування перспектив формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах на загальнодержавному, регіональному й університетському рівнях.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У монографії здійснене теоретичне узагальнення і практичне розв'язання наукової проблеми з обґрунтуванням педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Результати розвідки підтвердили досягнення мети, виконання поставлених завдань і зумовили такі висновки.

1. З аналізу філософської літератури, психолого-педагогічних досліджень зарубіжних і українських учених випливає, що етика як наука виникла і розвивалась у межах філософії та розглядалася як мораль або практична філософія. До структури етики входять такі блоки: теорія моралі; нормативна етика; історія моралі й етичних учень; емпірична (описова) етика; прикладна етика; етика ділового спілкування. Предметом її вивчення слугує вияв моралі у свідомості, поведінці, взаєминах, діяльності особистості.

З'ясовано, що мораль – це складне соціальне утворення, яке проявляється: як особлива форма суспільної свідомості, як вид суспільних відносин, як суспільні норми поведінки, що регулюють діяльність людей. Мораль трактують як регулятор людської поведінки з позиції безкомпромісного протистояння добра і зла, акцентуючи на тому, що мораль є концентрованим виявом практично-цінного, активно-перетворювального ставлення людини до життя.

Прослідковано, що етично-моральні аспекти розвитку особистості як предмет дослідження завжди виступала об'єктом зацікавлення філософів, соціологів, психологів, педагогів, які значну увагу приділяли проблемам формування та виховання морально-етичного ідеалу особистості; морально-етичних цінностей у дітей і молоді; етичної культури, моральної саморегуляції, моральних і професійно-етичних якостей, самого ідеалу особистості у процесі професійної підготовки.

Встановлено, що більшість праць пов'язані з вирішенням поставленого завдання у закладах вищої освіти при підготовці спеціалістів різних професій. Однак фундаментальних комплексних досліджень, що стосуються формування професійної етики майбутніх

соціальних працівників, не виявлено.

Прослідковано, що професійна етика вивчає суть, норми і принципи етичної поведінки у професійній діяльності. До її завдань відносять дослідження: процесу відображення професійних стосунків в етичній свідомості і професійних норм фахівців; розмежування професійно-етичних і явищ професійної майстерності, діяльності, яка сприяє найбільш успішному виконанню професійних обов'язків. Професійна етика є викликом на задоволення потреби формування професійно-етичних норм і цінностей у кожній фаховій діяльності, ураховуючи її специфіку.

Удосконалено зміст поняття «професійна етика майбутніх соціальних працівників» (складне, багатогранне утворення особистості фахівця соціальної роботи, що трактується як інтегративна система професійно-етичних знань, умінь, професійно важливих моральних якостей, моральних норм і принципів, прогресивного професійного досвіду, потрібних для здійснення соціальної роботи майбутніх спеціалістів).

Визначено, що фахова етика соціального працівника вивчає особливості моралі, специфіку реалізації її загальних принципів; розкриває функції, специфіку, зміст етичних категорій у межах його професійної діяльності. Предметом етики є закономірності прояву моралі у свідомості, поведінці, взаєминах із клієнтом. Водночас ця галузь досліджує характер його моральної діяльності та моральних взаємин у професійному середовищі, формує основи етикету, що означає сукупність відпрацьованих у робочому середовищі специфічних правил спілкування, манер поведінки, що сприяють наданню допомоги людям, які її потребують. Також професійна етика соціального працівника вирізняється складністю й багатомірністю, виступає предметом, засобом і результатом навчальної та професійної діяльності, у процесі якої засвоюються й розширюються певні специфічні категорії цінностей. Вона містить такі компоненти: особистісний, професійний і соціальний, що проявляються у певних аспектах (рівнях): «ставлення до себе», «ставлення до клієнтів», «ставлення до колег» і «ставлення до суспільства». Відповідно етичні

кодекси соціальних працівників (як міжнародний, так і національний) також групують морально-етичні норми за низкою рівнів.

Уточнено зміст поняття «формування професійної етики майбутніх соціальних працівників» (процес цілеспрямованого й систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну, особистісну сфери студентів, метою якого бачиться становлення такого фахівця, котрий усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння у сфері професійної етики, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм).

Досліджено, що вивчення стану сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників переконує в недостатній теоретичній розробці і практичному втіленні вирішення даної проблеми. В основному труднощі прослідковуються у відсутності виокремлення педагогічних умов, педагогічної системи формування професійної етики, а також мотивації до самовдосконалення та саморозвитку фахівців.

2. Теоретично обґрунтовано концептуальні положення формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Простежено, що до методологічних підходів відносять: системний, гуманістичний, деонтологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, суб'єкт-суб'єктний, компетентнісний, андрагогічний, які слугують підґрунтям самої системи формування професійної етики.

Окреслено основні групи чинників формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах, зокрема: професійні (відображають фахову компетентність майбутніх соціальних працівників до здійснення діяльності, пов'язаної із сучасними соціальними викликами в суспільстві, та суспільну значимість професії, котра містить такі фактори: альтруїстичну мотивацію, суспільну значимість професії, соціальний статус (престижність) професії, компетентність і зміст діяльності); особистісно орієнтовані (відображають особистість студента: моральні цінності,

морально-етичні, вольові риси, психологічні якості та суб'єктність студента в освітньому процесі); педагогічні (враховують особливості освітнього процесу та викладачів університетів, задіяних до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників).

Розроблено концепцію формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, яка є цілісною, гнучкою, динамічною системою теоретико-методологічних ідей, положень і принципів щодо розуміння та трактування її цінностей, норм і правил. Вона спрямована на безперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток професійно-етичних знань і вмінь, професійно важливих якостей, засвоєння моральних норм, принципів, ідеалів соціальної роботи і служить основою педагогічної системи формування професійної етики, опису її інформаційного і правового простору та взаємодії з іншими системами.

Обґрунтовано ключову ідею концепції формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, що завдяки запропонованій педагогічній системі підвищується ефективність засвоєння когнітивних, гуманітарних, професійних ціннісних орієнтацій, котрі зумовлюють позитивні зміни у професійно-етичній компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Теоретичними основами формування професійної етики майбутніх соціальних працівників є такі принципи: загальнодидактичні (свідомості й активності, наочності, систематичності і послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою); загальнопедагогічні (гуманізації та демократизації, безперервності, динамічності, особистої активності); специфічні (професійно-аксіологічної спрямованості, єдності теорії професійної етики та моральної практики, системності формування професійної етики, міждисциплінарності у формуванні професійної етики, єдності моральної свідомості й моральної діяльності, компліментарності, інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання, проектування особистісної траєкторії формування, морально-етичної рефлексивної спрямованості, морального вибору, фасилітації, академічної доброчесності).

Доведено, що умовами формування професійної етики майбутніх соціальних працівників слугують: позитивна мотивація до професійної етики, оновлення змісту професійно-орієнтованих дисциплін фахово етичною компонентою, застосування інноваційних технологій у освітньому процесі, участь у волонтерській діяльності.

Розроблено модель формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, що являє собою сукупність взаємопов'язаних структурних елементів. Вона окреслює певні блоки, а саме: цільово-методологічний, що відображає мету, завдання, концепцію, науково-методологічні підходи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах; функціонально-процесуальний, котрий окреслює функції, принципи, етапи, педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи; змістово-технологічний, який уміщує зміст, форми, методи, засоби та технології формування професійної етики; діагностико-коригувальний, що включає критерії, показники та рівні сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Виокремлено та обґрунтовано критерії і показники, що зумовлюють зв'язки з усіма компонентами формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах як системи. Мотиваційно-професійний критерій розкриває мотиви, потреби та інтереси до особистісного вдосконалення в професійно-етичній площині, засвідчує сформованість професійно-етичної компетентності, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. Особистісно-емоційний критерій свідчить про виявлення рівня сформованості культури емоцій і почуттів та емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість) майбутнього соціального працівника. Когнітивно-світоглядний критерій виявляє рівень сформованості професійно-етичних знань, етичного та професійного мислення. Шляхом його застосування встановлюються зв'язки між рівнем професійно-етичної свідомості, моральної самосвідомості й поведінки, тобто моральності фахівця. Поведінково-діяльнісний критерій направлений на виявлення сформованості вмінь і навичок, що

забезпечують етичність поведінки в різних видах професійної підготовки та реальній професійній діяльності; готовність послуговуватися морально-етичними знаннями й цінностями у власній поведінці; вміння мобілізувати знання та досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах; здатність протидіяти несправедливості; спрогнозованість наслідків власних дій і відповідальність за них; контроль за своєю поведінкою, раціональні дії у складних ситуаціях. Рефлексивно-корекційний критерій розкриває прагнення до професійно-етичного самовдосконалення на основі рефлексивно-оцінної діяльності, здійснення самокорекції власної поведінки, адекватності самооцінки. Означені показники відображають ступінь наближеності професійно-етичної компетентності до норми.

До рівнів сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах відносимо: творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький).

4. Обґрунтовано педагогічну систему формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, що характеризується певними ознаками: цілісність, компонентність, структурність, компактність, функціональність, багаторівневність, керованість, суб'єктна та професійно-етична спрямованість, зв'язок із середовищем. Вона є складним динамічним утворенням і містить взаємопов'язані компоненти, що утворюють два рівні – змістовий і діяльнісний.

Структура означеної системи ґрунтується на таких компонентах: цілі та завдання формування професійної етики, окреслені з урахуванням особливостей професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; зміст формування, який розроблено на основі методики відбору та структурування компетентісно орієнтованого навчального матеріалу; форми, методи, інноваційні технології; комплекс навчально-методичного забезпечення; рефлексія та самоосвітня діяльність (індивідуальна траєкторія розвитку як особистісний спосіб реалізації творчого потенціалу студентів; наскрізна практика; волонтерська діяльність); моніторинг, котрий включає

визначення критеріїв і рівнів сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Реалізація педагогічної системи формування професійної етики здійснюється на етапах: мотиваційно-цільовому, що зумовлює активне суб'єктне ставлення студента до оволодіння професійною етикою, емпатійну мотивацію; процесуальному, що забезпечує формування відповідних знань, умінь, вироблення моральних переконань, потреб та установок, оволодіння рефлексією щодо особистого рівня сформованості професійної етики; оцінно-діагностичний, який відображає рівень сформованості професійної етики.

Установлено, що результатом дії окресленої педагогічної системи є сформованість професійної етики майбутнього соціального працівника, яка включає певні групи вмінь: інтелектуальні, етичні, комунікативні, організаторські, вольові, рефлексивні та такі групи якостей: інтелектуальні, морально-етичні, комунікативно-емпатійні; організаторсько-конструктивні; регулятивно-вольові.

Цілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників представлено як системну структуру підцілей.

З'ясовано, що системність загальної цілі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах здійснюється за умови реалізації таких підцілей: *етичної* (реалізується через оволодіння морально-етичними цінностями, нормами, принципами професійної діяльності); *розвивальної* (відображає потреби суспільства в соціальних працівниках з відповідним рівнем розвитку і високим рівнем особистісно-моральних професійно важливих рис); *компетентнісної* (зумовлює формування високого рівня професійної майстерності, професійно-етичних знань, умінь, досвіду професійно-етичної діяльності відповідно до окреслених вимог); *самореалізаційної* (відображає рівень уходження особистості в соціум, активної взаємодії з ним).

Зміст формування професійної етики майбутніх соціальних працівників структуровано відповідно до принципів: науковості, структурованості та завершеності, діагностувального цілепокладання, професійно-етичної спрямованості, відповідності змісту освіти цілям

формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Структуру змісту становлять компоненти: мотиваційно-ціннісний, що представляє систему цінностей та розвиває мотивацію до формування професійної етики; когнітивно-світоглядний, що окреслює систему знань, необхідних для сформованості професійної етики та моніторингу її результатів; діяльнісно-поведіковий – визначає систему вмінь, що забезпечують ефективність формування професійної етики; особистісно-позиційний, котрий характеризує систему особистісно-моральних, професійно важливих якостей; рефлексивно-творчий, що зумовлює рефлексію та творчу діяльність.

Реалізація змісту здійснюється на чотирьох рівнях: освітньо-професійні програми, навчальні плани, навчальні програми дисциплін, навчальні модулі, розділи, теми.

Визначено, що найбільш дієвими в системному формуванні професійної етики є такі форми: лекції (проблемна лекція, лекція-конференція, інтерактивна лекція); семінари (семінар-дискусія, семінар-розв'язання професійно-моральних ситуацій); тренінги, коучинг, майстер-класи, що сприяють залученню студентів до колективних форм співпраці (груповій, парній). Методи формування професійної етики включають: стимулювання оволодіння основами професійної етики, формування досвіду професійно-етичної діяльності, діагностування сформованості професійної етики.

Результативними технологіями формування професійної етики майбутніх соціальних працівників вважаємо: проектні, тренінгові, інформаційно-комунікаційні, занурення у професійну діяльність. Доведено, що системному формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах сприяє проходження наскрізної практики та волонтерська діяльність.

Установлено прогностичні напрями підвищення рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників, а саме на рівнях:

загальнодержавному: підняття престижності професії соціальний працівник; забезпечення професійного розвитку соціальних працівників на базі вищих навчальних закладів, зокрема, університетів; розроблення

державної програми професійного формування та становлення соціального працівника впродовж життя, підвищення його кваліфікації, обміну досвідом, стажування задля вдосконалення професійної компетентності; надання фінансової підтримки науковим та педагогічним колективам щодо написання підручників та навчальних посібників для підготовки майбутніх соціальних працівників, розроблення засобів навчання на електронних носіях; надання грантової підтримки в модернізації матеріально-технічної бази університетів, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників; створення діагностичних центрів щодо визначення рівня їхньої відповідності морально-етичним стандартам соціальної роботи;

регіональному: налагодження активної співпраці університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників, із закладами соціальної допомоги державної та недержавної форм власності для проходження виробничої практики;

– упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників; створення регіональних інтернет-сайтів для надання консультацій, обміну досвідом, напрацюваннями;

університетському: розроблення та проведення заходів, спрямованих на підвищення рівня готовності викладачів університетів до формування професійної етики, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників; організація освітнього процесу на засадах партнерства, співпраці, академічної доброчесності;

– розроблення й упровадження нових методик діагностування рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників; стимулювання професійно-етичної самоосвіти викладачів університетів та студентів; мотивація майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адо П. Що таке антична філософія? / пер. з франц. С. Л. Йосипенка. Київ : Новий Акрополь, 2014. 428 с.
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
3. Акмеология : учеб. / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
5. Алпатлва О. В. Особливості процесу формування психологічної готовності соціальних працівників до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 169–176.
6. Амонашвили Ш. Гуманная педагогика : у 3 кн. Москва : Амрита-Русь, 2011. Кн. 2. Актуальные вопросы обучения родному языку и развитие личности. 299 с.
7. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем. Киев : Наукова думка, 1965. 303 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 282 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологи. Москва – Харьков – Минск : Питер, 2001. 288 с.
10. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс : учеб. пособ. для вузов по спец. «Педагогика» : в 2 кн. Казань : Казанский ун-т, 1996. Кн. 1. 567 с.
11. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань : Изд. Казанского ун-та, 1994. 246 с.
12. Андрощук І. В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00. 02 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. Київ, 2018. 634 с.
13. Андрущенко В. П. Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. Київ. 2007. № 7. С. 3–7.

14. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові зап. Академії наук вищої школи України*. 2004. Вип. 6. С. 59–71.
15. Андрущенко В. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2005. 804 с.
16. Анисимов О. С. Акмеологическая концепция самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра псих. наук : 19.00.07. Москва, 1994. 35 с.
17. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. Изд. 2-е, доп. Москва : Мысль, 1985. 155 с.
18. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту: зб. наук. праць* / за ред. І. П. Аносова. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. № 2(15). С. 155–160.
19. Аніщенко О. Технологічність навчання в освіті дорослих. *Професійне становлення особистості : псих.-пед. наук. журн.* Хмельницький, 2013. № 2. С. 8–12.
20. Апресян Р. Г. Политическая этика в Канаде (по материалам ресурсов Интернета). *Ведомости* / под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. Тюмень : НИИПЭ, 2004. Вып. 24: Политическая этика: социокультурный контекст. С. 248–259.
21. Аристотель. Сочинения. В 4 т. / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. И. Доватура. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. 829 с.
22. Аристотель. Эвдемова этика. Москва : ИФ РАН, 2005. 448 с.
23. Артюшена М. В. Підготовка методистів навчальних (наукових) центрів ПТО до запровадження технології колективної розумової діяльності учнів. *Четвертий український педагогічний конгрес* : зб. наук. праць. Львів : Сполом, 2014. С. 79–85.
24. Артюшина М. В. Інноваційні технології навчання та можливості їх використання у сучасних лекціях ВНЗ : зб. наук. пр. Т. 1. 2012. № 39. С. 15–20.
25. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы личности. Москва : Мысль, 1974. 221 с.
26. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное

развитие личности. Москва : Знание, 1978. 64 с.

27. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая шк., 1980. 182 с.

28. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 158 с.

29. Ашеро́в А. Т., Сажко Г. І. Практика рішення наукових і методичних проблем впровадження модульно-рейтингової організації навчального процесу : монографія. Харків : УІПА, 2010. 92 с.

30. Ашеро́в А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертаций : учеб. пособ. Харків : УІПА, 2002. 135 с.

31. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1997. 254 с.

32. Бабанский Ю. К. Педагогика / под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. Москва : Педагогика, 1984. 366 с.

33. Багрий В. Н. Умови успішного практичного навчання майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн та ін. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. Вип. 18. С. 279–283.

34. Бажин И. И. Исследование систем управления : компакт-учебник. Харьков : Консум, 2004. 336 с.

35. Байдарова О. О. Рефлексивне забезпечення соціального втручання в соціальній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 24 с.

36. Бакштановский В. И. Профессиональная этика. *Ведомости*. Вып. 14. Этнос среднего класса / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень : НИИПЭ, 1999. С. 154.

37. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. / ред. кол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

38. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред.

І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 134–157.

39. Балл Г. О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти. *Діалог культур у світовому контексті. Філософія освіти* : зб. наук. праць / гол. ред. І. А. Зязюн. Львів : Сполом, 2002. С. 122–131.

40. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ – Рівне : Олег Зень, 2007. 172 с.

41. Балл Г. Система принципів раціогуманізму. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 16–32.

42. Баранівський В. Ф. Духовність особистості в сучасному суспільстві. Київ : КВГІ, 1998. 60 с.

43. Баранюк В. В. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. Педагогічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2015. № 1. С. 32–42.

44. Баранюк В. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04; 13.00.05. Хмельницький, 2016. 20 с.

45. Баранюк В. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; 13.00.05 / Хмельницьк. нац. ун-т. Хмельницький, 2016. 346 с.

46. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям. Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

47. Бацилева О. В. Психологічні аспекти підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського державного ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 2. С. 30–35. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/8_20.pdf (дата звернення: 15. 07. 2017).

48. Бегидова С. Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста по физической культуре и спорту. Майкоп, 2001. 270 с.

49. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
50. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 170 с.
51. Без'язичний Б. І. Етична компетентність майбутнього вчителя фізичної культури (теорія та методика) : монографія. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. 308 с.
52. Без'язичний Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 40 с.
53. Без'язичний Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т. Харків, 2016. 435 с.
54. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высш. шк., 1989. 144 с.
55. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Изд-во ин-та проф. образования МО России, 1996. 336 с.
56. Беспалько В. П. Стандартизация образования : основные идеи и понятия. *Педагогика*. 1993. № 5. С. 45–62.
57. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
58. Бех І. Д. Вивчення особистості учня : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
59. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 260с.
60. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
61. Бех І. Д. Життя особистості у вимірі духовності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук.

пр. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2009. Кн. I. Вип. 13. С. 3–16.

62. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ, 2012. 220 с. URL: <ftp://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> (дата звернення: 21. 06. 2017).

63. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра. псих. наук : 19.00.07. Київ, 1992. 42 с.

64. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 2. С. 26–31.

65. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. Київ, 2007. Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. С. 95–107.

66. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Одеса : Астропринт, 2013. 424 с.

67. Богданова І. М. Педагогічна інноватика. Одеса : ТЕС, 2000. 148 с.

68. Бодалёв А. А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

69. Бодалёв А. А. Предмет акмеологии: о связи развития индивидуальности человека и его акме. Москва, 1994. 124 с.

70. Бодненко Т. В. Теоретико-методичні засади навчання дисциплін з автоматизації виробництва майбутніх фахівців комп'ютерних систем : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 425 с.

71. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва : ПЕРСЭ, 2001. 511 с.

72. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2001. 352 с.

73. Болдова А. А. Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.

74. Болдова А. А. Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2009. 236 с.
75. Болдова А. А. Формування професійної етики у майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі: аспекти діагностики. *Наукові праці. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ». 2010. Вип. 8(174). С. 53–56.
76. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ : КОМПАС, 1997. 212 с.
77. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Ін-т пробл. вих. АПН України. Київ, 2008. 200 с.
78. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2007. № 4. С. 50–59.
79. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
80. Боришевський М. Й. Теоретико-методологічні засади дослідження сутності та закономірностей становлення й розвитку духовності особистості. *Психологічні закономірності розвитку духовності особистості* : монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ : Педагогічна думка, 2011. С. 8–39.
81. Борытко Н. М. Становление педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискан. науч. степ. д-ра пед. наук : 13. 00. 08. Волгоград, 2001. 32 с. RUL: <ftp://borytko.nm.ru/papers/subject2/borytko3.htm>. (дата звернення: 05.11.2017).
82. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. 1989. № 8. С. 89–94.
83. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Криворізьс. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

84. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учеб. пособ. 3-е изд., испр. и доп. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. 151 с.
85. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 446 с.
86. Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі від 10.08.2005 р. / ЮНЕСКО-СЕПЕС. 2005. URL: <ftp://www.almamater.md/articles/879/ru.html> (дата звернення: 14. 03. 2018).
87. Бушман І. О. Система освіти як засіб модернізації української культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2005. 18 с.
88. Вайнілович Н. А. Волонтерський рух у сучасному українському суспільстві: мотиваційний аспект. *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. 2010. № 2. С. 407–410.
89. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. 460 с.
90. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Полтава. 2009. 44 с.
91. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 542 с.
92. Васильєв В. В. Соціальна робота на підприємстві : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 424 с.
93. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології : навч. посіб. Харків : ППВ «Нове слово», 2000. 200 с.
94. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології : монографія.

Харків : ППВ «Нове слово», 2003. 216 с.

95. Васильченко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2006. 208 с.

96. Васюк О. В., Виговська С. В. Методологічні підходи до професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти України. *Науковий вісник нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогія, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(1). С. 60–67.

97. Васюта (Тополь) О. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Вісник Чернігівського нац.пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Сер. «Педагогічні науки»*. 2010. С. 122–125.

98. Васянович Г. П. Вибрані твори : у 7 т. Львів : Норма, 2015. Т. 1. Філософія. 348 с.

99. Васянович Г. П. Вибрані твори : у 7 т. Львів : Норма, 2015. Т. 3. Педагогічна етика. 420 с.

100. Васянович Г. П. Вступ до філософії : навч. посіб. Львів : Норма, 2001. 216 с.

101. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 16–29.

102. Введення у соціальну роботу : навч. посіб. / Семигіна Т. В. та ін. Київ : Фенікс, 2001. 288 с.

103. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : Перун, 2002. 1728 с.

104. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.

105. Вербівський Д. С. Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2012. 278 с.

106. Видищенко В. М. Етика : навч. посіб. для студ. пед. навч. заклад. Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. 295 с.

107. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2003. 20 с.

108. Вірна Ж. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. Луцьк : РВВ Вежа, 2003. 156 с.
109. Вірна Ж., Шкарлатюк К. Професійний прогноз: методологія та практика. *Психологія*. 2011. №1. С. 122–137.
110. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
111. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 196 с.
112. Вознюк Н. М. Етика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 212 с.
113. Волков И. П. Очерки спортивной акмеологии. Санкт-Петербург : БПА, 1998. 126 с.
114. Волкова Н. П. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму майбутнього соціального педагога. *Вісник Запорізьк. нац. ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2012. № 1(17). С. 148–152.
115. Волковницька Т. М. Формування професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. *Проблеми соціальної роботи*. 2013. № 1(2). С. 249–253.
116. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Т. 48. С. 22–32.
117. Волярська О. С. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 434 с.
118. Все про соціальну роботу : навч. енциклопед. словник-довідник / за наук. ред. В. М. Пічі. Вид. 2-ге, виправлене, перероблене та доповнене. Львів : Новий Світ – 2000, 2013. 616 с.
119. Всемирная конференция ЮНЕСКО. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование

в XXI веке: подходы и практические меры», Париж, 5–9 октября 1998 г. : реферат]. *ALMA MATER : Вестник высшей школы*. 1999. № 3. С. 29–35.

120. Всемирная энциклопедия : Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Москва : АСТ ; Минск. : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.

121. Вступ до соціальної роботи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

122. Вступ. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–10; 11–57.

123. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-пресс, 1996. 536 с.

124. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : изб. псих. труды. Москва – Воронеж : Моск. псих.-пед. ин-т, 1996. 512 с.

125. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; ЭКСМО, 2005. 1136 с.

126. Выготский Л. С. История развитие высших психических функций. Москва : Юрайт, 2018. – 359 с.

127. Высшее образование в XXI в. Соответствие высшего образования требованиям современности [продолжение публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «*Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры*», Париж, 5–9 октяб. 1998 г.]. *ALMA MATER : Вестник высшей школы*. 1998. № 12. С. 23–26.

128. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры : Качество высшего образования [окончание публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «*Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры*», Париж, 5–9 октяб. 1998 г.]. *ALMA MATER : Вестник высшей школы*. 1999. № 1. С. 30–37.

129. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры : От анализа к мобилизующим принципам [начало публикации реферата

Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «*Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры*», Париж, 5–9 октяб. 1998 г.]. *ALMA MATER : Вестник высшей школы*. 1998. № 11. С. 3–9.

130. Гаврилюк О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «іноземна мова, професійно спрямована»). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 2. С. 83.

131. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика. Практика. Москва : Владос, 2003. 447 с.

132. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. 200 с.

133. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Москва : МГУ, 1985. 328 с.

134. Ганжин В. Т. Этика и формирование нравственности. Москва : Знание, 1978. 64 с.

135. Гершгорин В. С. Модернизация и проблема качества образования. *Качество образования: достижения, проблемы* : материалы IV Межд. науч.-практ. конф., 17–21 апр. 2001 г. Новосибирск, 2001. С. 57–58.

136. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособ. для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Пед. об-во России, 2002. 512 с.

137. Гивишвили Г. В. Феномен гуманизма. Москва : Российское гуманистическое общество, 2001. 311 с.

138. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя : учеб. пособ. Тюмень : Тюмен. гос. пед. ин-т, 1995. 167 с.

139. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.

140. Глинский Б. А., Грязнов Б. С. Моделирование как метод научного познания: гносеологичный анализ. Москва : МГУ, 1965. 248 с.

141. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 24 с.

142. Головатий М. Ф. Соціально політика і соціальна робота : термінологічний словник. Київ : МАУП, 2005. 559 с.
143. Гомонюк О. М. Розвиток професіоналізму майбутнього соціального педагога. *Теорія і практика управління соціальними системами* : щоквартальний науково-практичний журнал. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №1. С. 92–100.
144. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук : 13.00.04. Вінниця, 2012. 54 с.
145. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницьк. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2012. 596 с.
146. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманізація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 81–107.
147. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання. *Наукові записки. Сер. Пед. науки Ін-ту засобів навчання АПН України*. Кіровоград, 2001. Вип. 34. С. 3–8.
148. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
149. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
150. Гребнева В. В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании. *Субъект образования как самоорганизующаяся система* : сб. науч. и науч.-прикл. тр. / главред. Н. В. Поддубный, В. В. Гребнева. Белгород : Политерра, 2005. С. 122–138.
151. Григор'єва М. В. Психологія праці : конспект лекцій. Київ, 2006. 320 с. URL: ftp://psih/pp/ua/178_психологія_праці_конспект_лекцій_2006.html (дата звернення: 23. 08. 2017).

152. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків: Основа, 1998. 300 с.
153. Грищенко Н. А. Позанавчальна діяльність як особливий фактор соціального становлення студента ВНЗ. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. пр. Луганськ : Альма-матер, 2007. № 17(133) : Педагогічні науки. С. 208–211.
154. Грищенко С. В. Самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери. Чернігів : ЧНПУ, 2011. 328 с.
155. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Тернопільськ. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2005. 469 с.
156. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии. Москва : Знание, 1995. 135 с.
157. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2004. 22 с.
158. Гулыга А. В. Немецкая классическая философия. Москва, 2001. 416 с.
159. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ., 2005. 224 с.
160. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. 365 с.
161. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
162. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособ. Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. 212 с.
163. Гусак В. Шляхи формування професійної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Наукові праці : Педагогіка*. 2010. Т. 136. Вип. 123. С. 69–73.

164. Гусейнов А. А. Понятие морали. *Этическая мысль*. Вып. 4 / под ред. А. А. Гусейнова. Москва : ИФ РАН, 2003. С. 3–13.
165. Гусейнов А., Иррлитц Г. Краткая история этики. Москва : Мысль, 1987. 250 с.
166. Гусейнов А. А. Наука, мораль, человек. *Человек в системе наук* / отв. ред. И. Т. Фролов. Москва : Наука, 1989. С. 8–15.
167. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика : учебник. Москва : Гардарики, 2000. 472 с.
168. Гусейнов А. А. Введение в этику. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 208 с.
169. Гусейнов А. А. Этика : энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. Москва : Гардарики, 2001. 671 с.
170. Гусейнов А. А. Этика и мораль в современном мире. *Этическая мысль: современные исследования*. Москва : Прогресс-Традиция, 2009. С. 5–18.
171. Гуслова М. Н. Организация и содержание социальной работы с населением Кийв : Академия, 2007. – 234 с. URL: <ftp://livelib.ru/book/1000247082-organizatsiya-i-soderzhanie-sotsialnoj-raboty-s-naseleniem-m-n-guslova> (дата звернення: 21.10. 2015).
172. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
173. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
174. Данко Д. В. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до впровадження медико-соціальних технологій у практичній діяльності. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2013. №34(247). С. 28–31.
175. Данко Д. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2015. 21 с.
176. Данко Д. Підготовка майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи в професійній

- діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Тернопільськ. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль. 2015. 278 с.
177. Дарвін Ч. Происхождение человека и половой отбор. Москва–Ленинград, 1953. 243 с.
178. Дворянкина Е. К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.08. Хабаровск, 2012. 32 с.
179. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 220 с.
180. Деражне Ю. Л. Педагогические основы открытого обучения : науч.-метод. пособ. Москва : Просвещение, 1997. 104 с.
181. Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота». Київ, 2016. 20 с.
182. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 267 с.
183. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
184. Децюк Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глух. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. Глухів, 2015. 238 с.
185. Децюк Т. М., Отрошко С. О. Формування професійно важливих якостей та цінностей у майбутніх соціальних працівників під час позааудиторної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2018. № 150. С. 32–35.
186. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
187. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2003. 187 с.

188. Джеджула О. Сучасні підходи до проектування змісту технічної освіти у ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 73–77.
189. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. Київ : МАУП, 1999. 176 с.
190. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги. Краматорськ : Центр продуктивності, 2005. 74 с.
191. Довідник прав та обов'язків студента (Guide to Student Rights & Responsibilities) URL: <ftp://studentconduct.gwu.edu/about> (дата звернення: 23.05.2016).
192. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.
193. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2004. 22 с.
194. Дробницький О. Г. Моральная философия : избранные труды / сост. Р. Г. Апресян. Москва : Гардарики, 2002. 523 с.
195. Дробницький О. Г. Понятие морали: историко-критический очерк. Москва : Наука, 1974. 388 с.
196. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посіб. Харків : ХНАМГ, 2008. 142 с.
197. Друзь І. М. Педагогічна система підготовки фахівців в умовах Болонського процесу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 1. С. 65–70.
198. Дуб О. І. Розвиток професійної етики соціальних працівників у системі неперервної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2012. 24 с.
199. Дуб О. І. Розвиток професійної етики соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернігів. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевчанка. Чернігів. 2012. 221 с.
200. Дубасенюк О. А. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр., укр.-пол. щорічник* / за ред.

- Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова ; Київ, 2011. Вип. XIII. С. 162–166.
201. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
202. Дубасенюк О. А. Теоретичні засади соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя*. Київ ; Житомир, 1999. С. 3–8.
203. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / пер. з англ. М. Олійник. Львів : Літопис, 2001. 32 с.
204. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : ЛГУ, 1985. 276 с.
205. Енциклопедії для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ – Симферополь : Універсум, 2013. 536 с.
206. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
207. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2003. № 1. С. 16–22.
208. Євтушенко О. С. Система підготовки організаторів виховної роботи з військовослужбовцями в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
209. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 641 с.
210. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газети, 2005. 128 с.
211. Єрмола А М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харків. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1998. 255 с.

212. Єфремова Г. Л. Розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2014. 20 с.
213. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 20 с.
214. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2017. 282 с.
215. Желанова В. В. Динаміка середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2014. Вип. 4. С. 27–32.
216. Жиганов Б. А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. псих. наук : 19.00.07. Москва, 2007. 26 с.
217. Жуков С. М. Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти; гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості. *Збірник наукових праць*. 2011. Вип. 9. С. 37–46.
218. Заброцький М. М. Педагогічна психологія : курс лекцій. Київ : МАУП, 2000. 100 с.
219. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2007. 208 с.
220. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.
221. Зайченко І. В., Каленський А. А., Мельничук Т. Ф. Етика викладача вищої школи : навч. посіб. / за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ : Компринт, 2013. 320 с.
222. Зайченко І. В. Етика соціальної роботи : навч. посіб. Чернігів : Вид-во ЧДІПСТП, 2008. 274 с.

223. Запорожан З. Є. Семінарські заняття у процесі викладання у вищій школі курсу «Методика викладання природознавства у початкових класах». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : зб. наук. пр. Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2013. Вип. VIII. С. 235–241.
224. Зарецкая И. А. Профессиональная культура : учеб. пособ. Витебск : Основа, 2004. 112 с.
225. Зверева І. Д. «Етичний кодекс соціального працівника України» від ідеї до впровадження. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 9–10. С. 84–87.
226. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.05 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 451 с.
227. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. А. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
228. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
229. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Москва – Воронеж, 2003. 480 с.
230. Зеленкова И. Л. Основы этики : учеб. пособ. Москва : Тетра Системс, 1998. 496 с.
231. Зеленська О. П. Теоретичні і методичні засади культурологічної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.
232. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 214 с.
233. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Дайджест педагогических идей и технологий*. Киев : Школа-парк, 2003. Вып. № 4. С. 107–112.

234. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі: монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2013. 360 с.
235. Зінченко Т. Практична підготовка соціальних працівників у професійному середовищі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 178–182.
236. Зозуляк-Случик Р. В. Етичні аспекти здійснення дослідницької діяльності молодими науковцями в галузі соціальної роботи. *Розвиток дослідницької компетентності молодих науковців у контексті гармонізації системи підготовки в Ph. D. в ЄС* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. веб-семінару, присвяченого 25-річчю НАПН України, 15 трав. 2017 р. / за заг. ред.. В. О. Радкевич. Київ, 2017. С. 23–27.
237. Зозуляк-Случик Р. В. Основи деонтології в соціальній роботі та соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 трав. 2010 р. / від. ред. Б. В. Новиков, Л. М. Димитрова. Київ : НТУУ «КПІ», 2010. С. 42–44.
238. Зозуляк-Случик Р. В., Ковбас Б. І. Етика соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2011. 207 с.
239. Зозуляк-Случик Р. В. Моральний вибір у діяльності соціальних працівників. *Соціальна робота: шляхи забезпечення ефективності* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 трав. 2013 р. Луганськ. С. 83–88.
240. Зозуляк-Случик Р. Вплив етичних засад на фахову мораль соціальних працівників. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту* : зб. наук. пр. Вип. 739. Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2015. С. 46–54.
241. Зозуляк-Случик Р. В. Основні категорії етики в діяльності соціальних працівників і соціальних педагогів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2010. № 2(6). С. 21–26.
242. Зозуляк-Случик Р. Гуманістична спрямованість особистості як джерело фаховості соціального педагога. *Духовність особистості:*

методологія, теорія і практика. 2015. № 3(66). С. 95–104.

243. Зозуляк-Случик Р. Совість як моральна категорія етики соціального педагога та соціального працівника. *Problemes and perspectives in European education development : proceedings of International scientific and practical conference Prague, Czech Republic, 20–27 of November 2016*, Prague Institute for Jualification Enhancement, Prague. S. 174–175.

244. Зозуляк-Случик Р. Радкевич О. Деонтологія соціальної роботи як складова професійно-етичної компетенції майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 36–41.

245. Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики фахівців соціальної роботи педагогічними чинниками. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон. 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 228–233.

246. Зозуляк-Случик Р. В. Морально-гуманістичні якості фахівців освітньо-соціальної сфери. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 5–6 квіт. 2017 р. Тернопіль, 2017. С. 113–115.

247. Зозуляк-Случик Р. В. Компетентнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2017. № 8(313). Ч. 1. С.73–80.

248. Зозуляк-Случик Р. В. Вибір методологічних підходів дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 16–22.

249. Зозуляк-Случик Р. В. Основи сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія* / редкол. : С. М. Ніколаєнко та ін. Київ : Міленіум, 2017. Вип. 277. С. 88–94.

250. Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики фахівців соціальної роботи педагогічними чинниками. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон. 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 228–233.

251. Зозуляк-Случик Р. В. Специфічні принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка / ред.-упоряд. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2018. Вип. 18. С. 71–77.
252. Зозуляк-Случик Р. В. Педагогічні умови формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : зб. наук. праць / ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін. Київ : ЖККГВ «Полісся» ЖОР, 2018. Вип. 15. С. 142–147.
253. Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: концептуальні положення. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 5–42.
254. Зозуляк-Случик Р. В. Цілі та завдання формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон. 2018. Вип. LXXXII. Т. 3. С. 137–141.
255. Зозуляк-Случик Р. В. Позитивна мотивація як педагогічна умова формування фахової етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. 2 (37). Ч. 1. С. 215–222.
256. Зозуляк-Случик Р. Професійна етика майбутніх фахівців соціальної сфери: регулятивний аспект. *Психолого-педагогічні та соціальні аспекти вдосконалення якості освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 листоп. 2018 р. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків : ФОП Петров В. В., 2018. С. 113–116.
257. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 7. С. 63–73. URL: <ftp://http://www.irbis->

nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64._2010_7_13 (дата звернення: 23.02.2015).

258. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл. Київ : АПН України, 1997. 302 с.

259. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр., укр.-пол. щоріч. Ченстохова; Київ, 2005. Вип. VII. С. 35–46.

260. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ; Черкаси : УНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

261. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С.10–18.

262. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*. Київ, 2003. С. 11–59.

263. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

264. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. Москва : АПКиПРО, 2003. 101 с.

265. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя. Киев : ЦВП, 2005. 282 с.

266. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. Санкт-Петербург : Политехника, 2003. 395 с.

267. Ильин Г. Л. Педагогическая технология новой образовательной парадигмы. *Образовательная технология*. 2008. № 3. С. 110–119.

268. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.

269. Ильина Т. А. Системно-структурный подход в организации обучения. Москва : Знание, 1972. 72 с.

270. Йонас Х. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / перевод с нем., предисловие, примечания И. И. Маханькова. Москва : Айрис-пресс, 2004. 480 с.

271. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
272. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2006. Вип. 29. С.63–72.
273. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Московск. гос. пед. ун-т. Москва, 1993. 468 с.
274. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Белгород. гос. ун-т. Белгород, 2002. 487 с.
275. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ростовский гос. пед. ун-т. Ростов-н/Д, 2000. 427 с.
276. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : «Фоліо», 2005. 540 с.
277. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 287, [1]с.
278. Интернет-ресурси України : довідкове видання / уклад. : В. В. Камишин, В. Д. Пархоменко та ін. Київ : УкрІНТЕІ, 2004. 239 с.
279. Ісаєнко Т. К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 22 с.
280. Ісаєнко Т. К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 219 с.
281. Іщук С. В. Етика соціальної роботи : курс лекцій. Тернопіль : ТДПУ, 2008. 59 с.
282. Калаур С. М. Акмеологічні аспекти формування особистісної

зрілості студентів у процесі навчання у ВНЗ. *Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика* : зб. наук. пр. I Всеукр. наук.-метод. сем., 29 жовт. 2010 р. Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. С. 49–52.

283. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 424 с.

284. Каленський А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут проф.-тех. освіти НАПН України. Київ, 2016. 498 с.

285. Каленський Андрій, Зозуляк-Случик Роксоляна. Основні принципи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. *Formation of Modern Specialist's Professional Competence in the Context of European Integration: collection of scientific papers.* / ed. S. Arkhipova. Cherkasy : Bohdan Khmelnytskyy National University at Cherkasy. 2018. P. 117–128.

286. Каліцька Н. Г. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / за заг. ред. Н. С. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2003. 138 с.

287. Камінська О. М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2012. 251 с.

288. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный : ЧИГУ, 1979. 138 с.

289. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.

290. Кант И. Лекции по этике. Москва : Республика, 2000. 342 с.

291. Кант И. Основы метафизики нравственности / пер. с нем. Н. Лосского. Москва : Мысль, 1994. 591с.

292. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука. *АМФ*. Київ, 1992. Т. 1. Ч. 3. С. 3–28.

293. Канюк О. Л. Формування вмій іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 24 с.
294. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
295. Капська А. Й. Соціальна робота. Київ : Слово, 2011. 399 с.
296. Капська А. Й. Професійна підготовка студентів педвузів до виховної роботи : монографія. Київ : ІЗМН, 1996. 120 с.
297. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
298. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
299. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості. *Соціальна педагогіка*. Київ : УДССМ, 2000. С. 14–24.
300. Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління* : зб. наук. праць / ред. рада : В. П. Андрущенко (гол.) та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. № 1(23). С. 19–29.
301. Капська А., Завацька Л., Грищенко С. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Слово, 2011. 245 с.
302. Карпенко Н. А. Інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Логос, 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 121–124.
303. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота» : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2011. 248 с.

304. Карпенко О. Г. Деякі аспекти практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Соціальна робота в Україні: вектор розвитку в третьому тисячолітті* : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квіт. 2007 р. Київ : НПУ, 2007. Вип. 5. (Ч. 1). С. 225–230.
305. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2011. № 3–4. С. 16–22.
306. Карпенко О. Г. Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 22. С. 139–145.
307. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.
308. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
309. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. Київ : ДЦССМ, 2004. 164 с.
310. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2006. № 4. С. 54–59.
311. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
312. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : Вища шк., 2005. 343с.
313. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
314. Касьянова О. Педагогічний аналіз взаємодії вчителя й учня в навчальному процесі. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 63–65.

315. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 19 с.
316. Катунова М. Р. Формирование образовательной среды клуба-учреждения дополнительного образования детей : дисс....канд. пед. наук : 13.00. 01 / Санкт-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1998. 239 с.
317. Киселева В. А. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Москов. госуд. пед. ун-т. Москва, 2002. 420 с.
318. Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ від 28. лип. 2010. № 327 ; Держспоживстандарт України. URL: [https:// zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0259731-19#n5](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0259731-19#n5) (дата звернення: 21.05. 16).
319. Клемантович И. П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Москов. госуд. пед. ун-т. Москва, 2000. 470 с.
320. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОШПО, 2006. 327 с.
321. Клепко С. Ф. Лекції з філософії освіти : монографія. Полтава : ПОШПО, 2007. 420 с.
322. Клименюк Н. В. Морально-гуманістичний характер соціальної роботи. *Наукові праці*. 2011. Вип. 141. Т. 153. С. 61–64.
323. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов/нД : Феникс, 1996. 512 с.
324. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика : учеб. пособ. Магнитогорск : МаГУ, 2000. 124 с.
325. Клос Л. Є. Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальної діяльності. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2013. № 8. С. 222–232.
326. Кобзар Б. С. Фактори соціальної особистості і відповідальності вчителя-вихователя. *Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя*. Київ – Житомир, 1999. С. 56–58.
327. Коваль С. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця Школи соціальної роботи у процесі його

професійної підготовки. *Вітчизняний журнал Школи соціальної роботи*. 2008. № 3. С. 75–84.

328. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. «Педагогіка, психологія, соціологія»*. 2009. № 6. С. 19–23. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf. (дата звернення: 05.03. 2018).

329. Кодекс академічної чесності. URL: [https://studentconduct.gwu.edu/academic integrity](https://studentconduct.gwu.edu/academic%20integrity) (дата звернення: 21.02. 2016).

330. Козлова Наталья Петровна. Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонаса : дисс. ... канд. фил. наук : 09.00.05 / Москов. госуд. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2007. 244 с.

331. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2000. 36 с.

332. Кокур О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналітичне агентство», 2012. 200 с.

333. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2005. 288 с.

334. Колісник-Гуменюк Ю. Концептуальні основи формування професійно-етичної культури майбутніх медиків. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 5. С. 23–32.

335. Колодійчук Ю. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 22 с.

336. Колодійчук Ю. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Нац. ун-т вод. господар. та природокор. Одеса, 2017. 266 с.

337. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.

338. Кольберг Л. Теория нравственного развития. Социальная психология в образовании. Москва : ВЛАДОС, 1995. 278 с.
339. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 512 с.
340. Комар О. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи:теорія і практика : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2010. 326 с.
341. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
342. Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости *Избранные педагогические сочинения:* в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
343. Кондзьолка В. В. Нариси історії античної філософії. Львів : Львівський держ. ун-т ім. І. Франка, 1993. 259 с.
344. Кондратенко Г., Черніков С. Професійне становлення майбутнього фахівця з позанавчальної діяльності ВИШУ. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Сер. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 121. Ч. II. С. 33–38.
345. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев; Одесса : Вища школа, 1988. 160 с.
346. Кониський Г. Моральна філософія, або Етика. *Філософські твори:* у 2 т. Київ, 1990. Т. 1. 576 с.
347. Конончук А. І. Модель практичної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 29. С. 60–67.
348. Конончук А. І. Професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери. *Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя.* 2016. № 1. С. 183–187.
349. Концепція національно-патріотичного виховання молоді : наказ МОН від 16. черв. 15 р. № 641 URL: <http://https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> (дата звернення: 12.04. 2016).

350. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://https://pon.org.ua/novyny/3549-konsepciya-rozvitku-osviti-ukrayini-na-2015-2025.html> (дата звернення: 10.11. 2018 р.).
351. Королев Ф. Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики. Москва : Педагогика, 1969. 45 с.
352. Короткий курс лекцій з дисципліни «Філософія для економістів». URL: https://studme.com.ua/190411274909/filosofiya/etika_otvetstvennosti.htm#42 (дата звернення: 14. 05. 2013).
353. Костіна В. В. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2017. С. 112–125.*
354. Краевский В. В. Методологическая педагогика : пос. для пед.-исслед. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
355. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 352 с.
356. Крайніков Е. В. Психологія розвитку : словник-довідник. Київ : Арістей, 2004. 260 с.
357. Краснова Н. Формування професійних ціннісних орієнтацій як ціль виховання у ВУЗІ. *Педагогічні науки. Харсон. держ. ун-т : зб. наук. пр. Херсон, 2007. Вип. 44. С. 255–260.* URL: ftp://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_44/58.pdf (дата звернення: 26.10. 2017).
358. Красовська О. Обґрунтування цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9. Ч. 1. С. 95–101.*
359. Крекова М. М., М. М. Крекова М. М., В. В. Соколянський В. В. Этика деловых отношений : учеб. пособ. для вузов / под ред. П. А. Златина. Москва : ИНФРА-М, 2004. 438 с.
360. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель. 1999. № 11/12. С. 11–17.*

361. Кремень В. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 613 с.
362. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Пед. думка, 2009. 520 с.
363. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Вид. перероб. Київ : Грамота, 2010. 576 с.
364. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
365. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 260 с.
366. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2003. 240 с.
367. Крутогорська Н. Пошук нових технологій організаційно-виховної роботи серед студентів педагогічного університету. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 47–50.
368. Кручек В. А. Теоретичні і методичні основи формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.
369. Кудишина А. А. Современный гуманизм как феномен культуры: философско-культурологический анализ : дисс. ... д-ра философ. наук : 24.00.01 / Москов. госуд. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2007. 314 с.
370. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
371. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва : Народное образование, 2002. 208 с.

372. Кузьмінський А. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти. *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах непедагогічної освіти* : монографія / за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семеног. Глухів : РВВ ГДБУ, 2008. С. 5–21.
373. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. Київ : Знання, 2005. 486 с.
374. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 24 с.
375. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти* : монографія / Ничкало Н. Г. та ін. Київ : АСМІ, 2003. С. 83–95.
376. Кульчицький В. Й. Система виховної роботи з молоддю в діяльності організацій національного спрямування (перша половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2003. 21 с.
377. Курбатов В. І. Основи соціальної роботи : підручник / відп. ред. П. Д. Павленок. Москва : ИНФРА-М. 2-е вид., 2001. 190 с.
378. Курлянд З. Н. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. Одеса, 1993. 242 с.
379. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 399 с.
URL: http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli (дата звернення: 05.03.2018).
380. Кучерява О. Ю. Форми та види позааудиторної роботи з математики в педагогічному університеті. *Didactics of mathematics : Problems and Investigations*. 2009. № 31. С. 79–83.
381. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград : Вид. центр КДПУ, 2001. 348 с.
382. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
383. Лаврентьева Н., Нечаева В. Педагогическая этика. Барнаул : АлтГТУ, 2010. 158 с.

384. Лапіна М. Психолого-педагогічні особливості професійного навчання соціальних працівників. *Психологія особистості*. 2015. № 1(6). С. 232–241.
385. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2006. 248 с.
386. Ларінова Н. Б. Професійне покликання та професійна мотивація соціального працівника. *Вісник Луганського нац. у-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2012. № 1(236). С. 28–36.
387. Ларіонова В. Історія і теорія етики : посібник. Івано-Франківськ, 2015. 372 с.
388. Лебедев С. А. Философия науки : краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). Москва : Академический проект, 2008. 692 с.
389. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2003. 320 с.
390. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.
391. Леднев В. С. Содержание образования : учеб.пособ. Москва : Высшая школа, 1989. 360 с.
392. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 2004. 352 с.
393. Лернер И. Я., Краевский В. В. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва : Педагогика, 1983. С. 137–161 ; С. 182–191.
394. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Задачи и содержание общего и политехнического образования. *Дидактика средней школы*. Москва : Просвещение, 1982. С. 103–105.
395. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної

сфери у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 24 с.

396. Лист МОН України керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації всіх форм власності і підпорядкування «Про практичну підготовку студентів» (1/9-93 від 07.02.2009 р.). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93?lang> (дата звернення: 25.04.2018).

397. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

398. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 36 с.

399. Лісна Р., Тригуб В. Формування професійної компетенції у процесі практичного навчання. *Financial and credit activity: problems of theory and practice*. 2012. Vol 2. No 13. P. 330–334.

400. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і допов. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

401. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

402. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.

403. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. 4-е вид., допов. Київ : НАКККіМ, 2012. 368 с.

404. Лузан П. Г., Каленський А. А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі : навч. посіб. Київ : Логос, 2014. 280 с.

405. Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників. Київ : Поліграфсервіс, 2014. 215 с.

406. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти :

- дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2004. 481 с.
407. Лукас Д., Васильченко О. Етичні принципи та цінності соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: перші кроки* / за ред. В. Полтавця. Київ : Видавничий Дім «KM Academia», 2000. С. 29–45.
408. Лукашевич М. П., Маршавін Ю. М., Туленков М. В. Основи самоменеджменту соціальної роботи. Київ : ІПК ДСЗУ, 2004. 230 с.
409. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія та практика) : підручник. Київ : Каравела, 2011. 367 с.
410. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Центр «Магістр–S» творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
411. Лытнева В. В. Акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Армавир. гос. пед. ун-т. Армавир, 2010. 193 с.
412. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 30 с.
413. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 186 с.
414. Ляшенко І. В. Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта*. 2014. Вип. 1 (22). URL: ftp://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1908 (дата звернення: 11.01. 2018).
415. Максименко С. Д. Общая психология : учеб. для студ. вузов. Москва : Рефл-бук; Київ : Ваклер, 2004. 528 с.
416. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі. В 2 т. Київ : Форум, 2002. Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. 335 с.
417. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці. Рівне : Рівненський держ. гум. ун-т, 2004. 437 с.
418. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 398 с.
419. Малахов В. А. Етика: курс лекцій : навч. посіб. 4-те вид. Київ : Либідь, 2002. 384 с.

420. Малихін А. Моральна свідомість особистості: сутність та структура *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 27. С. 46–56. URL:<ftp://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view/134/53> (дата звернення: 16.02. 2017).
421. Малюта А. Н. Система деятельности. Киев : Наукова думка, 1991. 206 с.
422. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2002. 256 с.
423. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
424. Марченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. Луганськ, 2009. 563 с.
425. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.
426. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. Москва : Рефе-бук; Київ : Ваклер, 1997. 304 с.
427. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности : сборник / под ред. Н. В. Гиппенрейтера. Москва, 1982. С. 108–117.
428. Медведева Г. П. Этика социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 208 с.
429. Медведева О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04. Харків, 2008. 19 с.
430. Медведева О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 266 с.
431. Мекшун Д. Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 125. С. 188–193.
432. Мельничук І. М. Засоби інтерактивних технологій у традиційному навчанні соціальних працівників у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2009. С. 284–291.

433. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 42 с.
434. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
435. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры : учеб. пособ. Москва : Прогресс-Традиция; МПСИ Флинта, 2005. 464 с.
436. Микитюк С. О. Теоретико-методичні засади ресурсного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя: дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 425 с.
437. Мироненко О. Фіхте Йоганн Готліб. *Політична енциклопедія*. Київ : Парламентське вид-во, 2011. С. 749.
438. Митина Л. М., Ефимова Н. С. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособ. Москва : МПСИ Флинта, 2003. 144 с.
439. Михайленко Л. Ф. Система методичної підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі за заочною формою навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2005. 23 с.
440. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2017. 652 с.
441. Михнюк М. І. Формування професійної компетентності майстра виробничого навчання під час стажування. *Професійно-технічна освіта*. 2009. № 2. С. 31–33.
442. Мишаткина Т. В. Этика. Экспресс-курс. 2-е изд., испр. и доп. Минск : Новое знание, 2005. 192 с.
443. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособ. для системы повышения квалификации преподавателей. Минск, 2004. 251 с.
444. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление.

Москва : Моск. открытый социальный ун-т, 1993. 54 с.

445. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога. Запорожье : ИПК «Запоріжжя», 1996. 102 с.

446. Міжнародні етичні стандарти соціальних працівників. *Соціальна робота*. В 3 ч. / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. Київ : Києво-Могилянська академія, 2000. Ч. 1. С. 169–182.

447. Мітюров В. Н. Педагогічні ідеї Я. А. Коменського на Україні. Київ, 1971. 108 с.

448. Міщик Л. І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : монографія. Глухів: РВВ ГНПУ імені О. Довженка. 2011. 116 с.

449. Мовчан В. С. Етика : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 483 с.

450. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2005. 432 с.

451. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. Изд. 2-е., испр. и доп. Москва : Академ. проект, 2004. 560 с.

452. Морозова Н. И., Ерина Н. И. Роль мотивации выбора профессии в процессе становления социального работника. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2005. №2(22). С. 134–136.

453. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 564 с.

454. Мудрик А. В. Социальная педагогика. Москва : Педагогика, 2000. 192 с.

455. Муц Л. Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 42–46.

456. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа, 2009. 176 с.

457. Назар П. С. Суспільна свідомість і медицина. *Основи медичної етики*. Київ : Здоров'я, 2002. С. 30–40.

458. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.

459. Наливайко О. Система ціннісних орієнтацій як складова професійно-комунікативної культури у підготовці майбутніх сімейних лікарів. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 138–142.
460. Нападиста В. Г. Історія етики в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 240 с.
461. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монографія / ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во А. П. Віровець «Апостроф», 2012. 348с.
462. Наумчик В. Н., Савченко Е. А. Етика педагога. Минск : Университетское, 1999. 216 с.
463. Научные работы: методика подготовки и оформления / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. Изд. 2-е, доп. и пер. Минск : Амалфея, 2000. 544 с.
464. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 12.01.14).
465. 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.
466. Никитин В. А. Социальная педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 269 с.
467. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 1994. С. 22–26.
468. Ничкало Н. Г. Учитель у світовому вимірі. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія* : пол.-укр., укр.-пол. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова; Київ, 2003. Вип. V. С. 11–24.
469. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. ХІХ Каршинські читання 2012 рік* : матеріали наук.-практ. конф., 17–18 трав. 2012 р. Полтава, 2012. С. 38–45.
470. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам

педагогіки и психології професіонального образования на рубеже столетий. Київ : Науковий світ, 2004. 67 с.

471. Ничкало Н. Г. Система «людина-праця» як основа інтердисциплінарності педагогіки. *Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 9–10 жовт. 2013 р. Львів : СПОЛОМ, 2013. С. 15–29.

472. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Пед. думка, 2008. 198 с.

473. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2007. Т. 3. 862 с.

474. Новиков А. М. Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 320 с.

475. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы. Изд. 2-е, доп. Москва : Асоц. «Проф. образование», 1998. 134 с.

476. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.

477. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.

478. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. *Освіта Донбасу*. 2008. № 5–6(130–131). С. 35–39.

479. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

480. Огієнко О. Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. 2012. С. 194–198. URL: <ftp://lib.iitta.gov.ua/3055> (дата звернення: 17.06.2015).

481. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія. Суми: ПВП «Еллада-S», 2008. 444 с.

482. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського

досвіду : монографія. Київ : Знання України, 2003. 448 с.

483. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 489 с.

484. Олпорт Г. В. Личность в психологии. Москва : КСП, 1998. 345 с.

485. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування. *Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Плай, 2003. Вип. 8. Ч. I. С. 3–19.

486. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

487. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

488. Оршанський Л. В. Зміст багаторівневої вищої технологічної освіти як об'єкт педагогічного проектування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 170–176.

489. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 225 с.

490. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. Субъектный подход в психологии. Москва : Изд-во Ин-та психологи РАН, 2009. С. 314–324.

491. Основы общей и прикладной акмеологии : уч. пособ. / под ред. А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой. Москва : РАГС/ ВАД, 1995. 388 с.

492. Останіна Н. С. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2016. № 1. С. 204–208.

493. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.

494. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія*

в Україні. 2010. №1. С. 7–13.

495. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 475 с.

496. Панасюк В. Ю. История зарубежной философии. Москва, 2001. 150 с.

497. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.

498. Пашков В. В. Філософія післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2012. 288 с.

499. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

500. Педагогика : учеб. пособ. для бакалавров / под ред. П. И. Пидкасистого. Изд. 3-е, исправл. и доп. Москва : Юрайт, 2013. 511 с.

501. Педагогический словарь : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Загвязинский и др. ; под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва : Академия, 2008. 352 с.

502. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.

503. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Вид. 3-тє, допов. і перероб. Київ : СПФ Богданова А. М., 2008. 376 с.

504. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / А. І. Алексюк та ін. ; за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

505. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. / под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. Москва : Педагогика, 1981. Т. 1. 336 с.

506. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т проф.-тех. освіти. Київ, 2014. 670 с.

507. Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.
508. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 215 с.
509. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль : Вид-во «Астон», 2014. 400 с.
510. Пехота О. М., Ратовська С. В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Іліон, 2011. 252 с.
511. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання, підготовка вчителя : монографія. Вид. 2-е, допов. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.
512. Пехота О., Серєда І. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету в контексті педагогічного розвитку. *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти* : монографія / за ред. М. М. Солдатенко, О. М. Семеног. Глухів : РВВ ГДБУ, 2008. С. 21–26.
513. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 274–298.
514. Пиаже Ж. Психологія інтелекту. *Избранные психологические труды*. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 288 с.
515. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1993. 39 с.
516. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Криворож. пед. ин-т. Кривой Рог, 1993. 432 с.

517. Підготовка майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів до професійної діяльності : кол. монографія / Л. В. Вікторова та ін. Київ : «ЦП «Компринт», 2016. 589 с.
518. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
519. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видав.дім «Слово», 2004. 616 с.
520. Пісоцька О. О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 186 с.
521. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 213 с.
522. Погорєлова Т. Ф. Педагогічні методи формування етичної компетенції у майбутніх працівників прокуратури. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. Вип. 2. С. 167–171.
523. Погребняк О. А. Педагогічні засади корекції моральної поведінки студентської молоді засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2012. 20 с.
524. Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
525. Подоляк Л., Юрченко В. Психологія вищої школи : підручник. Вид 2-ге. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
526. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2003. 184 с.
527. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2006. 454 с.

528. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія. / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.
529. Поліщук Віра. Становлення професіоналізму соціального педагога на основі компонентів індивідуального стилю його діяльності. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 38–43.
530. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ТНПУ, 2005. 432 с.
531. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніх. *Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. Черкаси: Черкаський національний університет, 2004. С. 184–191.
532. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : наказ МО України від 2 черв. 1993 р. №161. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (дата звернення: 03.11.14).
533. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : наказ МО України від 8 квіт. 1993 р. № 93 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 12.05.16).
534. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
535. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за заг. ред О. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
536. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.
537. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
538. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

539. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2001. 20 с.
540. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 169 с.
541. Пономарьова Г. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 53–65.
542. Пономарьова Г. Ф. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ВНЗ : методич. посіб. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків, 2015. 380 с.
543. Прикладна етика : навч. посіб. / Аболіна Т. Г. та ін. ; за наук. ред. В. І. Панченко. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 392 с.
544. Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: наказ Міністра освіти України від 20. груд. 1994 р. № 351. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS044.html (дата звернення: 24.11.2017).
545. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів від 29 квіт. 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення: 05.11.2015).
546. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р. № 1341. URL: <http://https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 14.03.2014).
547. Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку в Україні : постанова Верховної Ради України від 13 лип. 1999 р. № 916-XIV. *Офіційний вісник України*. 1999. № 29. С. 11–20.
548. Про стан практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 5 лип. 2001 р. № 7/2-18. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2-18290-01> (дата звернення: 23.07.2016).

549. Проект Положення про практику студентів вищих навчальних закладів (2010 р., 2011 р.). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1317736-10> (дата звернення: 10.11. 2015).
550. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.09. 2017).
551. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 14.10. 2015).
552. Про волонтерську діяльність : Закон України від 19 квіт. 2011 р. № 3236-IV. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення: 04.01. 2016).
553. Про соціальні послуги : Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#n3> (дата звернення: 24.11.2014).
554. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. *Офіційний вісник України* від 12 лип. 2013 року. № 50. С. 18–36.
555. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 4 лип. 2005 р. № 1013/2005. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>. (дата звернення: 10.02.2014).
556. Протасова И. Социальный педагог в образовательном учреждении: модель личности и деятельности. *Социальная педагогика*. 2007. № 1. С. 81–88.
557. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558-III. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 11.01.2013).
558. Протасова Н. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 13–15.
559. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

560. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : монографія / авт. кол. Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 268 с.
561. Професіонал. *Соціальна робота* : короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. С. 368–369.
562. Профессиональная педагогика : учеб. для студ. обуч. по пед. спец. и напр. / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. Москва : Из-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
563. Психология личности : тексты / под ред. Н. В. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2007. 288 с.
564. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 388 с.
565. Психология профессионального образования : учеб. для студ. учрежд. высш. проф. образования / под. ред.. Э. Ф. Зеер. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Академия, 2013. 416 с.
566. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Еврознак, 2002. 656 с.
567. Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 3. С. 30–36.
568. Пуцов В. І., Набока Л. Я. Особливості навчання дорослої людини : навч. посіб. Київ: ЦППО АПН України, 2004. 56 с.
569. Пшенична О. С. Аналіз чинників впливу на якість підготовки фахівця у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 512–518.
570. Равен Дж. Компетентность в современном общении: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
571. Радкевич В. А., Мыхнюк М. И. Практикум по методике профессионального обучения. Киев–Симферополь : ДИАЙПИ, 2008. 150 с.
572. Радкевич В. О. Інноваційна діяльність педагогів професійної школи у підготовці кваліфікованих робітників. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

- методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова), Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало та ін. Київ ; Вінниця : Планер, 2004. Вип. 4. С. 87–94.
573. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта* : наук.-метод. журн. 2012. № 3. С. 8–10.
574. Радкевич В. О. Педагогічні умови формування технологічної культури у педагогів професійно-художньої школи / Валентина Радкевич // *Kształcenie zawodowe : pedagogika i psychologia = Професійна освіта : педагогіка і психологія* : пол-укр., укр.-пол. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова ; Київ, 2004. Вип. VI. С. 81–91.
575. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич. Київ : УкрІНТЕІ, 2010. 424 с.
576. Разин А. В. Этика : учеб. для вузов. Изд. 3-е, перераб. Москва : Академический Проект, 2006. 624 с.
577. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ин-т образ. взросл. Санкт-Петербург, 2003. 191 с.
578. Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. В 4 т. Т. 4. От романтизма до наших дней. Санкт-Петербург, 1997. 880 с.
579. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студ. вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 432 с.
580. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату) : навч.-метод. посіб. Київ : Ніка-центр, 2003. 204 с.
581. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
582. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. Київ : АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. 326 с.

583. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2010. 382 с.
584. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.
585. Рогова Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. Москва : РАО, 1996. 144 с.
586. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
587. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1994. 479 с.
588. Романова В. В. Формування комунікативної компетенції у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т. Харків, 2006. 178 с.
589. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
590. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 485 с.
591. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / под ред. Е. В. Шороховой. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
592. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ун-т менедж. освіти. Київ, 2013. 212 с.
593. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 42 с.
594. Руденко Л. Теоретичні і методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Львів, 2016. 510 с.

595. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.
596. Русин М. Ю., Огородник І. В. Історія української філософії : навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2008. 591 с.
597. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2 т. Москва : Педагогика, 1981. Т. 1. 656 с.
598. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чорномор. держ. ун-т. Миколаїв, 2016. 238 с.
599. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 40–44.
600. Савельєв В. П. Етика : короткий навчальний словник: терміни, поняття, персоналії. Львів : Магнолія-2006, 2007. 279 с.
601. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2015. 24 с.
602. Савицька В. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до практичної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. № 1(70). С. 136–146.
603. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 42 с.
604. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 300 с.
605. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 115–131.
606. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра

пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.01. Київ, 1992. 48 с.

607. Салко В. В. Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2000. 222 с.

608. Сафонова В. Є. Теоретичні підходи до аналізу чинників та умов впливу на якість вищої освіти. *Стратегія розвитку України*. 2011. № 3. С. 37–43.

609. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

610. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

611. Семигінівська Т. Реалізація педагогічних умов формування професійної етики у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 4. С. 85–97.

612. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения идеальности человека : Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы. Київ : Милениум, 2004. – 520 с.

613. Сидоренко В. К., Дмитриченко П. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. для вищ. пед. закл. освіти. Київ : РННЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.

614. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах. *Педагогика*. 2001. № 7. С.47–53.

615. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.

616. Сисоєва С. О., Осадчий В. В. Професійне консультування молоді: можливості мережі Інтернет : навч.-метод. посіб. Київ, 2005. 155 с.

617. Ситаров В. Теория обучения. Теория и практика : ученик. Москва : Юрайт, 2016. 447 с.

618. Сігаєва Л. Є. Освіта дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ, ТОВ ВД «ЕКМО». 2010. 420 с.

619. Сікорський П. І. До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львів. ун-ту. Серія. Педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 89–98.
620. Скаткин М. Н. *Методология и методика педагогических исследований*. Москва : Педагогика, 1986. 234 с.
621. Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2016. Вип. 3(48). С. 128–133.
622. Сковорода Г. *Пізнай в собі людину* / пер. М. Кашуби. Львів : Світ, 1995. 528 с.
623. Скрипник Н. С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 27(80). С. 566–571.
624. Слостенін В. А., Чижакова Г. И. *Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для вузов по спец. 03.10.00*. Москва : Академия, 2003. 185 с.
625. Слостенін В., Исаев И., Шиянов Е. *Педагогика : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина*. Изд. 4-е стереотип. Москва : Изд. центр «Академия», 2005. 576 с.
626. Слостенін В. А., Подымова Л. С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 308с.
627. Слостенін В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности. *Научные труды. Серия. Психолого-педагогические науки*. Москва : МПГУ, 1995. С. 2–12.
628. Слостенін В. Доминанта деятельности. *Народное образование*. 1997. № 9. С. 41–42.
629. Слесик К. М. Система формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 624с.
630. Слесик К. М. Теоретико-методичні основи формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : монографія. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 368 с.

631. Слободянюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 5. С. 146–151.
632. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 362 с.
633. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 77.
634. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва : Академический проект, 2004. 864 с.
635. Солодков В. Гуманоцентристська сутність соціокультурної підготовки педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 22–27.
636. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.
637. Сопнєва Н. Б. Педагогічні умовні формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 196 с.
638. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. Москва : ИНФА, 2002. 427 с.
639. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.
640. Соціальна робота : практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» : навч. посіб. / Н. М. Гайдук та ін. Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. 164 с.
641. Соціальна робота в Україні: перші кроки / ред. В. Полтавець. Київ : КМ Academia, 2000. 233 с.
642. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
643. Спеціальність 231 «Соціальна робота». Київ, 2017. 18 с. URL:

- <https://mon.gov.ua/storage/app/.../231-soczialna-robota-magistr-29.05.2017.doc> (дата звернення: 17.05. 2018).
644. Спіріна Т. П. Етика соціально-педагогічної діяльності : навч.-метод. посіб. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. 247 с.
645. Спіріна Т. П. Формування етичних засад професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 148–155.
646. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи. Київ : Вища школа, 1984. 41 с.
647. Султанова Н. В. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2013. 20 с.
648. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ : Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. 302 с.
649. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Київ : Рад. шк., 1980. Т. 4. 636 с.
650. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
651. Сушенцева Л. Л. Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 1999. 226 с.
652. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Ничкало. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.
653. Сущенко Л. Інформаційні та комунікативні технології: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2004. Вип. 2. С. 29–36.
654. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 1998. 288 с.
655. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : МГУ, 1975. 344 с.

656. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова та ін.; за ред. Г. В. Єлькової. Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.
657. Теория социальной работы : учебник / под. ред. проф. Е. И. Холостовой. Москва : Юристь, 1999. 334 с.
658. Тесленко В. Формування спеціальної етичної компетентності соціальних та педагогічних працівників для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2005. № 3. С. 78–85.
659. Технології формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. Методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота» / уклад. Т. М. Децюк. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 88 с.
660. Тимошенко Н. Є. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної професійної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2014. № 4(287). С. 155–164.
661. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти НАПН України. Київ, 2003. 239 с.
662. Тимчук Л. І. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX–XX століть) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2016. 496 с.
663. Титаренко А. И. Моральный выбор. Москва : Моск. ун-т, 1980. 344 с.
664. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
665. Ткачова Н. О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства. *Ціннісні парадигми освіти* : зб. ст. / уклад. Н. О. Ткачова. Харків : Основа, 2004. С. 39–54.
666. Ткачук С. І. Система підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах до формування в учнів технологічної культури. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ.*

- пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28(2). С. 341–348.*
667. Глумачний словник української мови / уклад. : Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. Харків : Синтекс, 2002. 672 с.
668. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
669. Тофтул М. Г. Етика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 416 с.
670. Третяк О. С. Застосування інноваційних педагогічних технологій. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2011. 260 с.
671. Троцько Г. В., Денисенко А. О. Організація виховної роботи кураторів у вищому педагогічному навчальному закладі : у 3 ч. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. Ч. 2. Моніторинг якості виховної роботи куратора у вищому педагогічному навчальному закладі. 68 с.
672. Трубавіна І. М. Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю : навч.-метод. посіб. Київ : УДЦССМ, 2001. 72 с.
673. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
674. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Україна, 2010. 408 с.
675. Уайт П. Громадські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / пер. з англ. В. О. Коломієць. Київ : Вища школа, 2002. 118 с.
676. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. Москва : Пед. общ-во России, 2000. 448 с.
677. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.
678. Універсальний словник української мови. Київ, 2009. 768 с. URL:<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> (дата звернення: 11.02. 2013).
679. Управление образовательными системами / Шамова Т. И. и др. Москва : Академия, 2003. 384 с.
680. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 447 с.

681. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 24 с.
682. Федоренко Е. Г. Профессиональная этика. Київ : Вища школа, 1983. 214 с.
683. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА, 1997. 576 с.
684. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
685. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 432 с.
686. Філіппова Г. П. Удосконалення професіоналізму соціальних працівників з урахуванням їх особистісних особливостей. Москва : РАГС, 1998. 264 с.
687. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. : В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. Київ : Абрис, 2002. 746с.
688. Фокшек А. В. Системний і синергетичні підходи як модель сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту*: зб. наук. ст. / редкол. : І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. Мелітополь, 2011. Вип. 6. С. 213–220.
689. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. Київ, 1986. Т. 45. 575 с.
690. Фромм Э. Психоанализ и этика / пер. с англ. Москва : АСТ-ЛТД, 1998. 566 с.
691. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. *Проблема человека в западной философии* / общ. ред. Ю. Н. Попова. Москва : Прогресс, 1988. 552 с.
692. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 562 с.
693. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.

694. Хмарський В. Academic integrity в США: кілька спостережень 2015 року. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. С. 53–93.

695. Холостова Е. И. Социальная работа : учеб. пособ. для бакалавров. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. 612 с.

696. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога* : монографія / за заг. ред. Л. О. Хомич. Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. 143 с.

697. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2008. 203 с.

698. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

699. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 96 с.

700. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 56 с.

701. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2004. 412 с.

702. Хуррамов З. К. Система формирования профессиональной направленности будущего учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Худжанд, 2002. 22 с.

703. Цицерон Марк Туллий. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. Москва : РГГУ, 2000. 480 с.

704. Цісарук В. Проектування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки

деревини. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Сер. Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 24. С. 191–194.

705. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Держ. вищ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 522 с.

706. Чижевський Д. Філософія Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 272 с.

707. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

708. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2006. 560 с.

709. Чобітько М. Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти. Київ : Ніка-Центр, 2005. 88 с.

710. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки. Сер. Психологія.* 2008. Вип. 11. С. 253–263.

711. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.

712. Чуносів М. Концептуальні положення педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Професійна освіта.* 2014. № 8. С. 115–119.

713. Шабанов В. Визначення поняття та структурних компонентів професійної етичної компетентності сучасного інженера. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2013. № 6(59). С. 236–241.

714. Шапошнікова Ю. Г. Теоретичні засади дослідження проблеми рефлексії професійного становлення практичного психолога системи освіти. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* 2004. Т. 6. Вип. 3. С. 396–403.

715. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2004. 24 с.
716. Шевченко Г. П. Передмова. Духовно-культурні цінності виховання: сутність та основні змістовні характеристики. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Г. П. Шевченко та ін. Луганськ : Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. 332 с. (С.3–37).
717. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 398 с.
718. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.
719. Шехавцова С. О. Позанавчальна діяльність у ВНЗ як засіб особистісно-професійної самореалізації студентів. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. пр. Луганськ : Альма-матер, 2007. № 17(133). Педагогічні науки. С. 195–202.
720. Шипова А. В. Культурологический подход в педагогике. *Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития* : сбор. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 19–21 июня 2012 г. Ч. 1 / сост. Е. В. Василевская, А. А. Василевская ; под общ. ред. Л. Н. Горбуновой. Москва : ФГАОУ ДНО АПК и ППРО, 2012. URL: :<http://www.apkpro.ru/content/view/3892> (дата звернення: 08.05. 2014).
721. Шиян Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами : учеб. пособ. для студ. педвузов, аспирантов, учителей и слушателей ФПК. Москва : РИЦ «Альфа», 2003. 228 с.
722. Шрейдер Ю. А. Лекции по этике. Москва : Мирос, 1994. 134 с.
723. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пос. Ленинград : ЛГУ, 1972. 191 с.
724. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва – Ленинград :

Наука, 1966. 302 с.

725. Шульдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий, 2012. 310 с.

726. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. 800 с.

727. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Наук. світ, 2010. 279 с.

728. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1986. 144 с.

729. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва : Тривола, 1994. 168 с.

730. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

731. Юнг К. Структура психики и процесс индивидуализации. Москва : Наука, 1996. 269 с.

732. Юркевич П. Д. Вибране. Київ : Абрис, 1993. 416 с.

733. Юркевич П. Д. Серце і його значення в духовному житті людини, згідно вчення слова Божого. *Вибране*. Київ : Абрис, 1993. С. 73–114.

734. Юрченко В. Оптимізація взаємин у системі «Студент – викладач». *Освіта і управління*. 1997. № 3. Т. 1. С. 103–110.

735. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560с.

736. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2012. Вип. 2. С.45–59.

737. Ядов В. А. Образование: идеалы и ценности / под ред. З. И. Равкина, В. А. Ядов. Москва : Педагогика, 1995. 318 с.

738. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 319 с .

739. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук /

Челябинск. гос. пед. ун-т. Челябинск, 1992. 403 с.

740. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.

741. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

742. Яременко В., Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Київ : Аконіт, 2007. Т. 3. 862 с.

743. Яременко В., Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Київ : Аконіт, 2006. Т. 2. 926 с.

744. Яркіна Т. Ф. Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. Москва, 1998. 189 с.

745. Яшник С. В. Андрагогічний підхід у підготовці керівників до управлінської діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія.* 2014. Вип. 199(1). С. 426–436. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29__69 (дата звернення: 05.10.2014).

746. A Frame work for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation. February 2005. URL: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (date of treatment: 04.08.2014).

747. Attistiba. Higher school of social work and social pedagogics. Riga, 1996. 95 p.

748. Basiswissen Pädagogik: Historische Pädagogik / hrsg. von Christine Lost und Christian Ritzi. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. Bd. 4. Gerhard Müßener (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart.* 2002. 333 p.

749. Beyond Community Care: Norm alisation and Integration Work / Ramon S. (Ed.). London : Macmillan, 1991. 314 p.

750. UCLA Library Information Competence at UCLA : Report of a Survey Project / P. S. Caravello and oter. UCLA Library, 2005. URL: http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm (date of treatment: 21.11.2015).

751. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (date of treatment: 07.03. 2014).
752. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Bergen, 19–20 May 2005. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf (date of treatment: 17.08. 2015).
753. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. *Towards the European Higher Education Area*. Prague, 19 May 2001. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf (date of treatment: 22.11. 2015).
754. ECTS Users' Guide. – European Communities, 6 February 2009. URL: http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf (date of treatment: 12.06. 2017).
755. Ethics at Harvard. URL: <https://www.ethics.harvard.edu/history> (last date of treatment: 03.10. 2014).
756. Glaser S., Zamanou S., Hacker A. Measuring and interpreting organizational culture. *Management Communication Quarterly*. 1987. № 1(2). P. 176.
757. Global Social Work Ethical Principles / IASSW, 2018. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iass> (дата звернення: 10.11. 2018).
758. Global Social Work Ethical Principles / IFSW, 2018. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles>. (date of treatment: 10.11. 2018).
759. Horn R. C. *On Professions, Professionals, and Professional Ethics*. American Institute for Property and Liability Underwriters, 1978. 121 p.
760. Knowles M. *The Adult Learner: a neglected species*. Houston, TX : Gulf Publishing Co., 1973. 211 p.

761. Kultgen J. Ethics and Professionalism. Philadelphia University of Pennsylvania Press, 1988. P. IX. URL: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=11100950> (date of treatment: 11.05. 2013).
762. Lawrence R. J. Australian social work in historical, international and social welfare context in : P. Boas (J. Crawley (Eds) The challenge of problem – based learning. London : Kogan Page, 1976. 96 p.
763. London Communiqué. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London, 18 May 2007. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf (date of treatment: 11.05.2013).
764. Maslow A. Motivation and Personality. Harper, New York : Matthews, 1977. 346 p.
765. Melges F. Time and inner future: a temporal approach to psychiatric disorders. New York : John Wiley & Sons, 1982. 365 p.
766. Morales A., Sheafor B. Social Work: A Profession of Many Faces. Boston, 1990. 325 p.
767. Mullaly B. Structural Social Work: Ideology, Theory, and Practice: 2nd ed. Toronto : Oxford University Press, 1997. 228 p.
768. Seibel F. W., Lorenz W. Soziale Professionen für ein Soziales Europa. Frankfurt. Main, 1998. 560 p.
769. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. URL: http://www.eutrio.be/files/bveu/Brugge_communique_EN.pdf. (date of treatment: 14.08.2018).
770. Trends in global education: tracking an academic revolution. A report prepared for the unesco 2009 world Cjnferece on higher education. Philip G. Altbach, L. Reisberg, E. Laura / Rumbley. Executive Summary, Published in 2009 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 65 p.
771. UCLA Library Information Competence at UCLA : Report of a Survey Project / P. S. Caravello and oter. UCLA Library, 2005. URL: http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm. (date of treatment: 21.11. 2015).
772. Zozulyak-Sluchyuk Roksolyana Theoreticians-methodological analysis

of the process of formation of professional ethics of future social workers in higher educational institutions. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* /Голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 9(73). С. 42–52.

773. Zozulyak-Sluchyk Roksolyana Moral categories in the work of social works. *Yearbook of Varna university of managemen*. 2018. Volume XI. P. 293–298.

774. Zozulyak-Sluchyk R. Methodological concept of formation of professional ethics of future social workers. *Modern science – Moderni veda*. Praha. Ceska Republika. 2018. № 7. P. 31–37.

775. Zozulyak-Sluchyk Roksolyana Formation of professional ethics of future social workers at universities: methodological aspect. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5, No 1. P. 57–67.

Додаток А

Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів)

Першочерговим завданням соціального працівника є покращення добробуту і допомога у задоволенні основних потреб усіх людей, а особливо – найбільш незахищених груп населення. Історично склалося, що соціальна робота фокусується на соціальному благополуччі людей і суспільства. Завданням соціальної роботи є також з'ясування причин, які зумовлюють виникнення життєвих проблем, та пошук способів їх розв'язання.

Соціальні працівники сприяють утвердженню соціальної справедливості і соціальним змінам у суспільстві на користь своїх клієнтів. До поняття клієнтів включають дітей, підлітків, старшокласників, молодь, сім'ї, педагогів, шкільні та позашкільні групи, організації і громади. Соціальні працівники враховують культурні та етнічні особливості, вони борються проти дискримінації, всілякого роду утисків, бідності та інших форм соціальної несправедливості. Такого роду діяльність може здійснюватися у вигляді безпосередньої допомоги, організаційної роботи у місцевих громадах, консультативної і юридичної допомоги, політичних акцій, дослідження та оцінки ефективності. Соціальні працівники намагаються навчити людей використовувати власний потенціал і самостійно вирішувати свої життєві проблеми. Соціальні працівники також прагнуть підвищити відповідальність організацій, громад, інших соціальних інститутів перед їхніми членами за задоволення потреб та вирішення соціальних проблем.

Професія соціального працівника (соціального педагога) ґрунтується на низці основних цінностей. Вироблені соціальними працівниками протягом усього існування цієї професії, вони і тепер є фундаментом їх унікальної місії:

- служіння людям;
- захист соціальної справедливості;
- повага до особистості і людської гідності;
- шанування людських стосунків;
- цілісність;
- компетентність.

Це коло цінностей відображає всю унікальність професії соціального працівника (соціального педагога). Основні цінності і принципи, які на них базуються, мають узгоджуватися із суспільними процесами та всім набутим суспільним досвідом.

Мета створення Етичного кодексу:

Оскільки професійна етика є основою соціальної роботи, необхідно чітко сформулювати її етичні принципи та етичні стандарти. Етичний кодекс Асоціації соціальних працівників являє собою ті принципи та стандарти, якими мають керуватися фахівці у роботі.

Етичний кодекс важливий для всіх соціальних працівників незалежно від їхніх конкретних професійних функцій, умов роботи та особливостей населення, якому вони надають послуги.

Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів) України – це документ, який націлює на здійснення соціальної роботи в багатьох функціональних сферах з метою розвитку потенціалу та можливостей особистості, а також задоволення людських потреб.

В Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України визначені положення, які є для фахівців принциповими орієнтирами з питань професійної діяльності, виконання службових обов'язків, організації взаємодії з клієнтами. У документі визначені шляхи розв'язання моральних проблем та прийняття найбільш адекватного професійного рішення в етичних питаннях.

В основу Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України покладений вітчизняний досвід і міжнародні етичні принципи й стандарти соціальної роботи, що визначені на загальних зборах Міжнародної Федерації соціальних працівників (IFSW) у м. Коломбо (Шрі-Ланка) 6–8 липня 1994 року.

Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України містить:

- етичні принципи діяльності спеціалістів із соціальної роботи (перелік базових етичних ідей і традицій, що стають підґрунтям для прийняття етичного рішення в соціальній роботі);
- норми етичної поведінки спеціалістів із соціальної роботи (основа професійної діяльності).

1. Етичні принципи діяльності спеціалістів із соціальної роботи

Повага до гідності кожної людини. Кожна людина є неповторною та унікальною, що необхідно враховувати, недопускаючи жодного прояву зневаги до особистості. Кожна людина має право на самореалізацію, що не призводить до порушення подібних прав інших осіб. Соціальна робота несумісна з прямим чи опосередкованим примусом клієнтів до будь-яких дій навіть на користь клієнта або його близького соціального оточення.

Пріоритетність інтересів клієнтів. Спеціалісти із соціальної роботи спрямовують усі зусилля, знання та навички на допомогу окремим громадянам, сім'ям, групам, спільнотам та громадам для їх удосконалення, а також з метою вирішення конфліктів та подолання їх наслідків.

Толерантність. Спеціалісти із соціальної роботи є толерантними до різних емоційних проявів клієнтів, мають належний рівень професійної підготовки, за будь-яких обставин зберігають рівновагу, терпимість. Вони сприймають проблеми й обставини клієнтів незалежно від їхнього способу життя, поведінки, соціального та національного походження, статі тощо.

Довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта. Спеціалісти із соціальної роботи співпрацюють з клієнтами, намагаючись якнайкраще розв'язувати будь-які завдання, з якими вони стикаються, з метою задоволення їхніх інтересів. Такі фахівці сприяють добровільній участі клієнтів у процесі надання соціальної послуги. Вони мають сприяти максимальній самостійності клієнтів у розв'язанні їхніх соціальних проблем та в діях у відповідних соціальних ситуаціях. Спеціалісти із соціальної роботи створюють доброзичливу атмосферу спілкування з клієнтом. Довіра до спеціаліста із соціальної роботи є необхідною умовою результативної соціальної діяльності.

Доступність послуг. Спеціалісти із соціальної роботи надають допомогу кожному, хто звертається до них за захистом, підтримкою, консультацією або порадою, без будь-якої дискримінації щодо статі, віку, фізичних або розумових обмежень, соціальної чи расової приналежності, віросповідання, мови, політичних поглядів, сексуальної орієнтації.

Конфіденційність. Спеціалісти із соціальної роботи в будь-якій соціальній ситуації інформують клієнтів про те, як забезпечується конфіденційність, для чого вона необхідна, а також про обмеження в її дотриманні. Обов'язок спеціалістів із соціальної роботи – бути конфіденційними, що виключає можливість розголошення будь-яких відомостей про клієнтів, за винятком тих випадків, коли це робиться з їхньої згоди чи в установленому законом порядку.

Дотримання норм професійної етики. Спеціалісти із соціальної роботи сприяють формуванню та реалізації заходів соціальної політики, забезпеченню благополуччя людини, спільноти, громади, несуть відповідальність за розвиток та дотримання професійних норм у розв'язанні практичних завдань соціальної роботи.

2. Норми етичної поведінки спеціалістів із соціальної роботи

Норми етичної поведінки спеціалістів із соціальної роботи є основою їхньої професійної діяльності згідно із загальнолюдськими цінностями та етичними принципами соціальної роботи.

2.1. Етична поведінка стосовно професії

Дотримуватися Етичного кодексу, діяти відповідно до принципів і норм етичної поведінки.

Підвищувати якість та ефективність соціальних послуг, розвивати професіоналізм у соціальній роботі, залучаючи волонтерів (добровільних помічників) до виконання посильних для них завдань. Бути відповідальним за клієнтів у рамках обмежень, установлених положеннями цього кодексу.

Визначати й з'ясовувати характер та причини індивідуальних, сімейних, групових соціальних та проблем територіальної громади, глобальних соціальних проблем.

Підвищувати статус соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Стимулювати розроблення та впровадження соціальних технологій, методів, методик, програм, що спрямовані на покращення якості життя людини, сім'ї, групи людей, громади, спільноти та суспільства.

Визнавати пріоритети професійної відповідальності над власними інтересами.

Роз'яснювати призначення, цілі та завдання професійної соціальної та соціально-педагогічної роботи.

2.2. Етична поведінка стосовно колег

Визнавати різні погляди та форми практичного досвіду колег у соціальній роботі й інших фахівців, висловлювати критичні зауваження та пропозиції лаконічно і коректно.

Піддавати конструктивному аналізу професійні дії колег, теоретичні та методичні засади їхньої професійної діяльності.

Створювати та систематично використовувати можливості, умови для обміну знаннями, досвідом і поглядами з колегами у соціальній роботі, фахівцями інших галузей, волонтерами з метою вдосконалення власної практики діяльності та збагачення інтелектуальних ресурсів професійної групи.

Підтримувати діяльність легалізованих професійних об'єднань та асоціацій, що відповідає вимогам чинного законодавства.

Відстоювати професійну честь і гідність своїх колег, не допускати упередженої критики на їхню адресу та щодо професії взагалі.

Звертати увагу відповідних організацій на будь-які порушення положень цього Кодексу.

2.3. Етична поведінка стосовно клієнтів

Поважати особистість клієнта і гарантувати захист його гідності та прав незалежно від походження, статі, віку та внеску в суспільний і соціальний розвиток.

Прагнути зрозуміти кожного клієнта, з'ясовувати всі чинники проблеми, що виникла, пропонувати оптимальні види професійної діяльності або соціальних послуг.

Безпека клієнтів є першою умовою діяльності спеціалістів із соціальної роботи.

Допомагати всім клієнтам рівною мірою.

Заохочувати клієнта до взаємодії, яка ґрунтується на довірі, співчутті та збереженні конфіденційності.

Визнавати й поважати наміри, відповідальність клієнтів за прийняте рішення.

Якщо неможливо надати відповідну соціальну послугу, спеціалісти із соціальної роботи зобов'язані повідомити про це клієнтам, залишивши за ними право на свободу дій.

2.4. Етична поведінка стосовно взаємодіючих організацій

Співпрацювати з тими установами й організаціями, наміри та діяльність яких спрямовані на надання соціальних послуг, використовувати досвід їхньої роботи як ресурсну можливість для підвищення якості допомоги клієнтам.

Підтримувати та популяризувати партнерські стосунки між організаціями, що здійснюють соціальну діяльність у громаді, суспільстві.

Забезпечувати професійну звітність перед клієнтами та громадськістю про ефективність і продуктивність роботи шляхом періодичних публічних оглядів якості, результативності та ефективності послуг, що надаються [446, с. 169–182].

Додаток Б

Анкети

для визначення стану формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Додаток Б 1

Анкета

для викладачів професійно-орієнтованих дисциплін

Шановний колего!

Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети, що стосуються дослідження проблеми формування професійної етики в освітньому процесі університету. Вказувати прізвище не обов'язково. Очікуємо на щирість відповідей. Результати анкетування будуть використані в узагальненому вигляді. Дякуємо за допомогу.

1. Назвіть напрями професійно-педагогічної діяльності викладача дисциплін професійно-етичного спрямування, які Ви вважаєте основними?
2. Чи зустрічаєтеся Ви з труднощами під час підготовки до лекцій і семінарських занять дисциплін професійно-етичного спрямування? Якщо так, то з якими?
3. Які форми і методи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників Ви використовуєте? Які з них потребують удосконалення?
4. Чи застосовуєте Ви у своїй діяльності сучасні педагогічні технології? Які з них Вам необхідно вдосконалити?
5. Із якими труднощами Ви зустрічаєтеся у вирішенні різноманітних комунікативних завдань?
6. Який інноваційний досвід Вам хотілося б удосконалити (інноваційний, педагогічний), чому?
7. Укажіть види і типи занять теоретичного навчання, які Ви найчастіше проводите?
8. Які з нетрадиційних занять теоретичного навчання викликають у Вас труднощі під час підготовки та проведення?
9. Чи користуєтеся Ви розробленими методичними рекомендаціями та розробками занять інших колег?
10. Проранжуйте, тобто проставте цифри від 1 до 12 за ступенем важливості; від найменш – (1) до найбільш – (12) важливого. Що з переліченого, на Вашу думку, сприятиме формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників:
 - а) розвиток мотивації до формування професійної етики;
 - б) формування здатності до емпатії;
 - в) формування вміння впевнено поводитися;
 - г) збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін етичною компонентою;
 - Г) формування комунікативних здібностей;
 - д) розвиток професійно-етичної рефлексії;
 - е) створення культурно-розвивального середовища;
 - є) використання сучасних освітніх технологій;
 - ж) спрямування наскрізної практики на здобуття професійно-етичного досвіду;
 - з) участь у волонтерській діяльності;
 - и) участь у студентських фахових олімпіадах;
 - і) участь у студентських фахових олімпіадах;
 - ї) навчання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Продовження Додатка Б 1

11. Що, на Вашу думку, із переліченого посприяє ефективному формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників (виберіть один або декілька варіантів):

- а) самоосвіта;
- б) включення волонтерської практики до видів наскрізної практики;
- в) участь у професійно-етичних тренінгах, круглих столах;
- г) розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних з дисципліною «Етика соціальної роботи»;
- г) інноваційні форми, методи та технології освіти;
- д) майстер-класи з інтеграції професійно-етичного досвіду роботи фахівців;
- ж) Ваш варіант _____.

12. Проранжуйте проставте цифри за ступенем важливості – від найменш до найбільш важливого. Які з перелічених чинників зумовлюють вибір професії соціального працівника? За необхідності доповніть визначений перелік:

- а) соціальний статус професії;
- б) суспільна значущість професії;
- в) альтруїстична мотивація;
- г) зміст соціальної роботи;
- г) розмір заробітної плати;
- д) особливості організації освітнього процесу;
- е) ваш варіант _____.

Повідомте про себе:

Освіта – _____.

Спеціальність та кваліфікація (педагогічна категорія, педагогічне звання) – _____

Стаж роботи – _____

Навчальний заклад, у якому працюєте _____

Дякуємо за відповіді!

Додаток Б 2

Анкета

для студентів, майбутніх соціальних працівників щодо визначення рівня формування професійно-етичних знань

Шановний колего!

Нами проводиться дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети. Результати опитування ми будемо використовувати в узагальненому вигляді, а тому вказувати своє прізвище не обов'язково.

Сподіваємось на щирі відповіді.

1. Розкрийте суть понять «етика», «мораль», «моральність» та їх співвідношення
2. Надайте визначення термінам «професійна етика» та «професійна деонтологія». Наведіть їх приклади в соціальній роботі
3. Назвіть основні функції професійної етики.....
4. Розкрийте суть понять «суб'єкт морального вибору» та «об'єкт морального вибору».....
5. Яку роль виконує професійна мораль у соціальній роботі?
6. Які існують категорії моралі?
7. Що таке моральна свідомість?
8. Які види моральної свідомості Вам відомі?
9. Які розрізняють компоненти моралі?
10. Що називають моральною регуляцією?
11. Які форми моральної регуляції існують?
12. Чим пояснюються підвищені морально-етичні вимоги до соціальних працівників?

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Навчальний заклад – _____.

Дякуємо за відповіді!

Додаток Б 3

Анкета

для студентів, майбутніх соціальних працівників щодо визначення рівня формування професійно-етичних знань

Шановний колего!

Нами проводиться дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети. Результати опитування ми будемо використовувати в узагальненому вигляді, а тому вказувати своє прізвище не обов'язково. Сподіваємось на щирі відповіді.

1. Що Ви розумієте під формуванням професійної етики соціального працівника?
2. Які основні професійно-етичні цінності Ви можете назвати?
3. Чи турбує Вас рівень сформованості професійної етики?
 - так _____;
 - ні _____;
 - не визначився _____.
4. Чи вважаєте Ви, що рівень сформованості професійної етики сприяє ефективній професійній діяльності соціального працівника?
 - цілком забезпечує _____;
 - частково забезпечує _____;
 - не забезпечує _____.
5. Вимоги до професійної підготовки фахівця із соціальної роботи передбачають (розташуйте у порядку важливості): поінформованість у соціально-гуманітарних і моральних питаннях; етика; право; соціологія; медицина; економіка; професійні консультації; працевлаштування _____.
6. Визначіть рівень кожного з видів професійно-етичних знань за 5-тибальною системою оцінювання.

Табл. Б 3

№ з/п	Види знань	Параметри оцінювання рівня формування професійно-етичних знань	Бали
1	2	3	4
1	Інтелектуальні	Наявність загальноетичних; про категорії морально-етичні; про принципи, функції, завдання професійної етики; володіння системою знань сучасних професійно-етичних технологій	
2	Організаторські	Про організаторську діяльність соціальних працівників в етичному контексті; про способи включення особистості в різні види професійно-етичної діяльності; про способи організації ефективної професійно-етичної діяльності; про взаємозв'язки між категоріями моралі	

3	Вольові	Наявність знань із морально-вольової регуляції соціальних працівників; про морально-вольові риси соціального працівника; про регулювання свого емоційного стану	
4	Етичні	Наявність моральних знань щодо ціннісної орієнтації у сфері людської діяльності; обізнаність із формами і методами професійно-етичного навчання; змодельовання навчальних етичних ситуацій; морально-етична оцінка соціальних явищ і процесів; саморегуляція стосунків і взаємин з клієнтами; про взаємозв'язки між категоріями моралі	
5	Комунікативні	Про способи професійно-етичної взаємодії; про культуру спілкування з клієнтами та колегами	
6	Рефлексивні	Знання своїх основних морально-особистісних і професійно-етичних якостей та рис; рефлексія своїх позитивних якостей і недоліків, що сприяють або перешкоджають ефективній соціальній роботі, володіння прийомами і способами їх подолання; прагнення до особистісного, емоційного, інтелектуального і професійного саморозвитку та самовдосконалення.	

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Навчальний заклад – _____.

Дякуємо за відповіді!

Додаток Б 4

Анкета

для студентів, майбутніх соціальних працівників
щодо визначення рівня формування професійно-етичних умінь
Шановний колего!

Нами проводиться дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети. Результати опитування ми будемо використовувати в узагальненому вигляді, а тому вказувати своє прізвище не обов'язково.

Сподіваємось на щирі відповіді.

1. Визначіть рівень професійно-етичних умінь за 5-тибальною системою оцінювання

№ з/п	Види умінь	Параметри оцінювання рівня розвиненості професійно-етичних умінь	«5» балів
1	2	3	4
1	Інтелектуальні	Володіння способами і методами засвоєння морально-етичних знань; уміння здійснювати аналіз, синтез, порівняння моральних явищ; уміння здобувати нові знання, які сприяють професійно-етичному вдосконаленню, самовдосконаленню та саморозвитку; уміння оперувати професійно-етичними категоріями	
2	Організаторські	Вироблення способів включення особистості в різні види професійно-етичної діяльності; вироблення способів організації ефективної професійно-етичної діяльності	
3	Вольові	Уміння володіти своїми емоціями; уміння здійснювати саморегуляцію, відповідально підходити до всіх видів соціальної роботи, проявляти витримку, терпіння, старанність, альтруїзм у діяльності; уміння визнавати свої помилки та здійснювати їх корекцію	
4	Комунікативні	Уміння встановлювати психологічний контакт із клієнтами та колегами; уміння аналізувати поступки клієнтів та бачити за ними мотиви; уміння встановлювати емоційний зворотний зв'язок	

5	Рефлексивні	Уміння осмислювати свої професійно-моральні дії; уміння здійснювати оцінювання та корекцію своєї професійно-моральної діяльності; прагнення до особистісного професійно-етичного зростання	
6	Етичні	Формування морально-ціннісних установок; формування морально-етичного світогляду; володіння умінням установлювати взаємозв'язки між морально-етичними компонентами соціальної роботи; уміння планувати професійно-моральну діяльність; уміння здійснювати морально-етичний аналіз принципів, змісту, умов та засобів соціальної роботи; прищеплення стійкого інтересу до майбутньої професії	

2. Перерахуйте, які професійно-етичні вміння Ви хотіли б удосконалити?

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Навчальний заклад – _____.

Дякуємо за відповіді!

Додаток Б 5

Анкета

для студентів, майбутніх соціальних працівників щодо встановлення їхніх професійно-етичних важливих якостей

Шановний колего!

Нами проводиться дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети. Результати опитування ми будемо використовувати в узагальненому вигляді, а тому вказувати своє прізвище не обов'язково.

Сподіваємось на щирі відповіді.

1. Визначіть рівень розвиненості професійно-етичних рис за 5-тибальною системою оцінювання

<i>Перелік якостей</i>	<i>Оцінка</i>
Гуманізм	
Доброта	
Тактовність	
Вихованість	
Емпатія	
Чесність (правдивість)	
Принциповість	
Справедливість	
Спостережливість	
Стриманість	
Співчутливість	
Відповідальність	
Об'єктивність	
Оптимізм	
Сила волі	
Комунікабельність	
Творче мислення	
Адекватна самооцінка	
Оригінальність	
Самокритичність	
Ініціативність	
Активність	
Оригінальність	
Самоорганізація	

2. Перерахуйте, які професійно-етичні якості Ви хотіли б розвинути?

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Навчальний заклад – _____.

Додаток Б 6

Анкета

для студентів, майбутніх соціальних працівників – щодо визначення проблем у формуванні професійної етики

Шановний колего!

Нами проводиться дослідження проблем формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Просимо Вас відповісти на запитання цієї анкети. Результати опитування ми будемо використовувати в узагальненому вигляді, а тому вказувати своє прізвище не обов'язково. Сподіваємось на щирі відповіді.

1. Що Ви розумієте під самоосвітою та саморозвитком у формуванні професійної етики майбутнього соціального працівника?
2. Як часто Ви займаєтесь самоосвітньою роботою щодо питань професійної етики?
 - постійно _____;
 - частково _____;
 - незаймаюсь _____.
3. Чи маєте труднощі із самовизначенням основних напрямів самоосвітньої діяльності при формуванні професійної етики, і в чому вони полягають? _____
4. Чи маєте Ви індивідуальний план самоосвітньої роботи з професійної етики? Які питання Ви в нього включили? _____
5. Які форми самоосвітньої діяльності сприяють Вашому професійно-моральному самовдосконаленню? _____
6. Як часто Ви берете участь у написанні доповідей, рефератів, методичних розробок?
7. Який напрям самоосвітньої роботи потребує самовдосконалення, саморозвитку?
 - психологічний _____;
 - інтелектуальний _____;
 - етичний _____.
8. Чи виникають у Вас труднощі з професійно-етичним самовдосконаленням?
 - так _____;
 - частково _____;
 - не виникають _____.
9. Проранжуйте (проставте цифри від 1 до 12 за ступенем важливості – від найменш (1) до найбільш (12) важливого). Що з переліченого, на Вашу думку, сприятиме формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників:
 - а) розвиток мотивації до формування професійної етики;
 - б) формування здатності до емпатії;
 - в) формування вміння впевнено поводитися;
 - г) збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін етичною компонентою;
 - Г) формування комунікативних здібностей;
 - д) розвиток професійно-етичної рефлексії;
 - е) створення культурно-розвивального середовища;
 - є) використання сучасних освітніх технологій;
 - ж) спрямування наскрізної практики на здобуття професійно-етичного досвіду;
 - з) участь у волонтерській діяльності;
 - и) участь у студентських фахових олімпіадах;
 - і) навчання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.
10. Що, на Вашу думку, із переліченого буде сприяти ефективному формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників (виберіть один або декілька варіантів):
 - а) самоосвіта;
 - б) включення волонтерської допомоги до видів наскрізної практики;
 - в) участь у професійно-етичних тренінгах, круглих столах;

Продовження Додатка Б 6

- г) розгляд етичних проблем соціальної роботи на семінарах і практичних заняттях, суміжних із дисципліною «Етика соціальної роботи»;
- г) інноваційні форми, методи та технології освіти;
- ж) майстер-класи з інтеграції професійно-етичного досвіду роботи фахівців;
- з) Ваш варіант _____.

11. Проранжуйте (проставте цифри за ступенем важливості – від найменш до найбільш важливого): які з перелічених чинників зумовили Ваш вибір професії? За необхідності доповніть визначений перелік:

- а) соціальний статус професії;
- б) суспільна значущість професії;
- в) альтруїстична мотивація;
- г) зміст соціальної роботи;
- г) величина заробітної плати;
- д) особливості організації освітнього процесу.

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Навчальний заклад – _____.

Дякуємо за відповіді!

Додаток В

Таблиця В. 1

Перелік запропонованих додаткових тем у рамках вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, що безпосередньо впливають на формування професійної етики

№ п/п	Назва дисципліни	Курс	Теми
1	2	3	4
1	Вступ до спеціальності	1	«Професійно-етична роль соціального працівника у суспільстві»
2	Історія та теорія соціальної роботи	1–2	«Професійно-етична компетентність фахівця»
3	Волонтерська діяльність	2	«Моральні засади волонтерства»
4	Професійна майстерність	4	«Професійно важливі риси висококваліфікованого фахівця»
5	Соціальна конфліктологія та партнерство	3	«Професійно-етична взаємодія соціального працівника з клієнтами»; «Моральні аспекти вирішення конфліктів у соціальній роботі»
6	Філософська антропологія	4	«Цінності людського буття в сучасному світі»
7	Соціальне проектування і прогнозування	4	«Актуальність професійно-етичних аспектів у соціальному проектуванні» «Роль моральних рис фахівців при соціальному прогнозуванні»

Додаток Д

Таблиця Д. 1

Критерії та рівні сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах
(розроблено автором)

Критерії	Рівні			
	Елементарний	Продуктивний	Репродуктивний	Творчий
Мотиваційно-професійний	У більшості випадків відсутні професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника; виникнення прагнення досягти успіху в професійному становленні переважно під впливом ззовні	Недостатньо виражені професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; недостатнє усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника, виявлення прагнення досягти успіху в професійному становленні здебільшого під впливом ззовні	Недостатньо сформовані професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; наявність потреб допомагати людям; прагнення робити добрі справи, досягати ідеали добра, справедливості; усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника; наявність прагнення досягти успіху в професійному становленні, але іноді під впливом ззовні	Сформовані професійно-етичні потреби, цінності, ідеали; наявність потреб допомагати людям; прагнення робити добрі справи; віра в ідеали добра, справедливості; усвідомлення значущості професійної етики для діяльності соціального працівника; прагнення досягти успіху в професійному становленні
Особистісно-емоційний	Не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу, виявляти емоції, використовуючи експресивні канали; здебільшого не здатен контролювати себе негативних або несхвальних емоційних	Емоційні якості виявляє ситуативно; не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу; недостатньо сформоване вміння адекватного сприйняття емоційних	Уміє виявляти та розпізнавати емоційні стани і почуття, проте виділяє не всі експресивні канали їх прояву; переважно адекватно відгукуються на впливи подій, явищ, об'єктів довкілля; сформоване вміння адекватного	Емоційні якості виявляє стабільно; відгукуються на зовнішні виховні впливи, адекватно демонструючи емоції й почуття; використовує експресивні канали; ідентифікує й диференціює їх вияв в інших; сформована активність у процесі

	ситуаціях; байдужість у процесі професійної підготовки	станів інших людей; неадекватно виявляє емоції, використовуючи експресивні канали; байдужість у процесі виконання професійно-етичних завдань; не завжди контролює вияв негативних або несхвальних емоційних реакцій	сприйняття емоційних станів інших людей; виявляє недостатню активність у процесі професійно-етичної підготовки; не зовсім контролює вияв негативних або несхвальних емоційних реакцій	професійно-етичної підготовки;уміє контролювати вияв негативних або професійно недоцільних емоційних реакцій
Когнітивно-світоглядний	Брак знань або поверхові, безсистемні знання; невміння їх застосовувати на практиці; характеризується вмінням студента діяти за прикладом, вирішувати проблемні ситуації взаємодії відомим способом; відзначається низьким ступенем гнучкості, глибини, мобільності	Несформованість системи етичних і професійно-етичних знань, відтворювальний характер їх засвоєння. Характеризується вмінням студента діяти переважно за прикладом; виконання завдань відомим способом, перешкоди у виявленні гнучкості, глибини, мобільності	Повні, глибокі й усвідомлені етичні та професійно-етичні знання; дієворепродуктивний характер їх засвоєння; визначається обранням студентом способів розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій взаємодії, використанням відомих знань в іншій ситуації, інтерпретацією відомих знань і прийомів діяльності, дещо високим ступенем гнучкості, глибини, мобільності	Сформовані повні, глибокі й усвідомлені етичні та професійно-етичні знання; дієво-творчий характер їх засвоєння; самостійність студента в обранні способів нестандартного розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій взаємодії, вміння знаходити нові способи діяльності; високий ступінь гнучкості, глибини, мобільності

Поведінково-діяльнісний	Відсутнє прагнення досягнути успіху в професійному становленні; ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі; відсутність у свідомості стійкого критерію професійної діяльності відповідно до норм професійної етики, сприйняття його як єдиного-можливого, такого, що відображає суть професійного «Я», критерію морального способу життя	Відсутність творчого підходу до розв'язання професійних завдань в етичній площині; готовність допомагати іншим має нестабільний характер; у діях і поведінці виявляється більшість вольових якостей, що має здебільшого ситуативний характер	Володіння професійно-етичними важливими якостями, бажання їх вдосконалювати; готовий допомагати людям, прагне робити добрі справи, досягати ідеалів добра, справедливості, але недостатньо усвідомлює значущість професійної етики для діяльності соціального працівника; прагне досягти успіху в професійному становленні; наявність етичності поведінки в різних видах професійної підготовки в реальній професійній діяльності	Сформованість професійно-етичних важливих якостей, прагнення до самовдосконалення; здатність активно і творчо підходити до розв'язання поставлених завдань та приймати самостійні рішення; виражена потреба допомагати людям, робити добрі справи, відповідати ідеалам добра, справедливості; прагнення досягти успіху в професійному становленні; сформованість у свідомості стійкого критерію професійної діяльності відповідно до норм професійної етики, сприйняття його як єдиного-можливого, такого, що відображає суть професійного «Я»
Рефлексивно-корекційний	Відсутність стійких усвідомлених морально-ціннісних орієнтацій на професійно-етичні норми поведінки; професійно-етичної самоідентифікації	Професійно-етична рефлексія має нерегулярний характер; не прагне й не вміє аналізувати власні дії й поведінку	Здійснює рефлексію власної діяльності ситуативно, не завжди враховує її результати в подальшій діяльності; здійснює професійно-етичну рефлексію власної діяльності й на цій основі її коригує але не завжди зважає на її результати в подальшій діяльності	Постійно здійснює рефлексію власної діяльності й на цій основі її коригує; професійно-етична рефлексія полягає в умінні аналізувати результати своїх моральних проявів, визначати мету власного професійно-етичного розвитку, прогнозувати траєкторію його розвитку

Додаток Е

Таблиця Е. 1

Етапи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах

Назва етапу	Система завдань, форм і методів
1	2
Мотиваційно-цільовий	<p align="center">Завдання</p> <p>Виявити та проаналізувати поточний рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників; актуалізувати потребу студентів в опануванні професійно-етичними основами соціальної роботи; формувати позитивну мотивацію до професійно-етичної підготовки в університеті; розвивати альтруїстичні емоційно-етичні позиції у співпраці з іншими</p>
	<p align="center">Форми та методи реалізації етапу</p> <p>Діагностичні методика з визначення початкового рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників (тести); лекції, семінарські, практичні заняття; коучинги; тренінгові заняття; бесіди, пояснення; аналіз, узагальнення, систематизація; інтерактивні методи; проблемні ситуації, ділові ігри</p>
Процесуальний	<p align="center">Завдання</p> <p>Формувати в майбутніх соціальних працівників потребу в професійно-етичному розвитку; удосконалювати систему особистісно-моральних та професійно-етичних цінностей майбутніх соціальних працівників; формувати систему професійно-етичних знань, умінь і навичок; удосконалювати особистісно-моральні риси та формувати професійно важливі якості; розвивати етичну рефлексію професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; підвищувати рівень сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників</p>
	<p align="center">Форми та методи реалізації етапу</p> <p>Лекції, семінарські, практичні заняття; Коучинги, психологічні тренінги; виконання проектів; бесіди, пояснення; аналіз, узагальнення, систематизація; інтерактивні методи; проблемні ситуації, ділові ігри, кейси; самоосвітня діяльність; участь у акціях, конкурсах, соціальних заходах під час проходження виробничої практики; рефлексія професійної діяльності</p>

Продовж. табл. Е. 1

1	2
Оцінно-діагностичний	<p style="text-align: center;">Завдання</p> <p>Виявити та проаналізувати динаміку рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників; проаналізувати результати впровадження педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах задля її удосконалення</p>
	<p style="text-align: center;">Форми та методи реалізації етапу</p> <p>Діагностичні методики (анкети, тести); аналіз, систематизація, узагальнення; бесіди, спостереження; результати виробничої практики; іспит</p>

Додаток И

ТРЕНІНГ «МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ»

Мета: усвідомлення особистісних моральних якостей, що проявляються в спілкуванні; відпрацювання навичок ефективної взаємодії.

Хід тренінгу

Вступ. «Спілкування між людьми надзвичайно складний процес. Кожен з нас вчиться цього все своє життя, набуваючи досвіду, який часто будується на помилках і розчаруваннях. Чи можна навчитися розвивати свої моральні якості за допомогою спілкування? Так, зробити це можна за допомогою ігрових вправ».

1. Снігова куля

Кожен учасник групи називає своє ім'я, особисту моральну якість, цінну для нього. Перший учасник називає своє ім'я і якість, другий – ім'я і якість першого, потім свою і т. д. Таким чином, імена та якості наростають, як снігова куля. Останній учасник називає всіх.

Під час обговорення слід звернути увагу на те, що допомагало виконати вправу, в яких ситуаціях відчувалося хвилювання, які прийоми посприяли запам'ятовуванню.

2. Довіра (час виконання – 10–15 хвилин)

«Я хочу запропонувати вам гру, в якій ваші очі будуть відпочивати, а вести будуть руки, вуха, інтуїція. Заплющіть очі і почніть повільно ходити по кімнаті. Звикайте до нового способу орієнтування...

У цій грі не можна розмовляти (1 хв).

Не розплющуючи очей, спробуйте знайти собі партнера. Візьміться за руки. Коли зробите це, встаньте поруч...

А тепер відчуйте руки один одного. Якого розміру долоні у вашого партнера, теплі вони чи холодні, м'які чи шорсткі, ніжні чи жорсткі?

Спробуйте зробити щось на кшталт «тактильних фотографій» його рук, збережіть у пам'яті (2–3 хв).

Не розплющуючи очей, відпустіть руки партнера і пройдіться по кімнаті на самоті (1 хв).

Спробуйте із заплющеними очима знову знайти руки тієї ж людини. Якщо ви впевнені, що знайшли їх, станьте поруч і розплющіть очі. Постерігайте за іншими».

Обговорення:

Як я себе почував(ла) під час виконання вправи?

Коли я був(ла) невпевнений(на)?

Коли я був(ла) впевнений(на)?

Як я сприймав(ла) руки різних людей?

Яку роль для мене відіграє дотик, якщо мова йде про довіру?

Чи змінилося щось в моєму ставленні до групи або партнера?

3. Інтерв'ю (виконується в парах)

«У вас є 20 хвилин, упродовж яких необхідно взяти один у одного інтерв'ю. Ви повинні якомога більше дізнатися про свого партнера: його життя, інтереси, цінності, важливі життєві події задля точного уявлення про партнера».

4. Візитка. Я відповідаю за тебе

Кожен учасник розповідає про свого партнера впродовж двох хвилин, представляючи його групі. Після розповіді група задає уточнювальні питання, допомагаючи зробити «візитку» найбільш повнішою.

5. А ще я ...

«Зараз кожен з вас може сказати, наскільки «візитка» збігається з вашим власним уявленням про себе, з вашими моральними якостями, з чим ви згодні, а що не відповідає вашій характеристиці. «Візитівку» можна доповнити, починаючи фразу словами: «А ще я ...».

У виконанні даного циклу вправ необхідно підтримувати в групі позитивний емоційний фон, зацікавленість учасників один одним.

6. Малюнок удвох

«Для виконання вправи вам необхідно створити пари. Постарайтеся вибрати партнера не з близького оточення групи. Всі дії виконуються за інструкцією і мовчки. Тобто розмовляти з партнером забороняється.

Інструкція. Візьміть на двох один аркуш паперу і одну ручку, якою будете малювати, тримаючись за неї удвох. Ваше завдання – не домовляючись з партнером, намалювати сюжетний малюнок. Час виконання – 3 хвилини.

Після завершення роботи дайте назву своєму малюнку. Подякуйте партнеру за спільну діяльність. Покажіть свій малюнок групі. Подивіться, що намалювали інші. Чи є подібні малюнки?».

Обговорення:

Які емоції і почуття ви зараз відчуваєте?

Що допомагало і що заважало вам виконувати завдання?

Як ви розподіляли функції? Хто з вас був лідером?

Чи схожа ваша поведінка зараз на те, що зазвичай відбувається з вами в групі?

Які власні ідеї вам вдалося реалізувати і що не вийшло? Чому?

7. Факс

Для виконання вправи необхідно заготовити картонку з пропозицією «Ми найкраща група!», ручку і папір.

Усі учасники стають ланцюжком один за іншим. Останній учасник отримує невідоме групі повідомлення («Ми найкраща група!»). Він передає повідомлення по одній букві або символу (малює пальцем на спині тому, хто стоїть попереду). Кожен учасник передає отриману букву (символ) наступному, виводячи у нього на спині. Учасник, який стоїть першим, записує отримані літери. Має вийти фраза.

Якщо хто-небудь з учасників не зрозумів букву, яку йому передали, то лясає себе по плечу, значить її потрібно повторити. Букви краще використовувати друковані.

Обговорення:

Чи задоволені ви результатом роботи?

Що допомагало і що заважало виконати завдання ефективно?

Що можна сказати про злагодженість роботи групи?

Чи достатньо відповідально ви виконували свої функції?

8. Рефлексія

Необхідно вислухати кожного члена групи, дізнатися про його емоційний стан, дати можливість висловити своє ставлення до подій. Обговорення може доповнюватись наступними питаннями:

З якими почуттями ви завершуєте заняття?

Що було для вас найефективнішим?

Що на занятті вам вдалося, а чого не досягли?

Які питання або теми у вас викликають найбільшу зацікавленість?

9. Підсумки

У кінці тренінгу учасники роблять коло, і кожний описує свій емоційний стан, а також відповідає на питання: які моральні якості я розкрив у своїх одногрупників; що було для мене відкриттям?

Наприкінці заняття після висловлення всіх учасників групи ведучий пропонує поаплодувати один одному за роботу в групі.

(Укладено автором).

Наукове видання

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

Монографія

ISBN 978-966-2716-36-8

Підписано до друку: 26.03.2019р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 26,74
Наклад 300 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції № 4191 від 12. 11. 2011 р.