

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

САМОСІЙНИЙ ІЛЛЯ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 364:378.091.3:316.62

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО
МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

011 «Освітні, педагогічні науки»
01 «Освіта / Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на
відповідне джерело
_____ Самосійний Ілля Сергійович

Науковий керівник:
ОСАДЧЕНКО Інна Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Самосійний Ілля Сергійович. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2026.

Дисертаційну роботу присвячено дослідженню проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Зростання рівня соціальної напруженості, поширення криз у суспільстві та збільшення кількості вразливих груп населення спонукають підвищені вимоги до професійних компетентностей соціальних працівників. У цьому контексті міжособистісна взаємодія є ключовим інструментом у професійній діяльності соціальних працівників, оскільки саме завдяки ефективній комунікації, емпатії та побудові стосунків, заснованих на довірі, забезпечується надання високоякісних соціальних послуг. Це питання набуває особливої актуальності в періоди криз, зокрема військових операцій, вимушеної міграції та психологічної травматизації різних соціальних груп.

Соціальні працівники все частіше працюють з отримувачами соціальних послуг, які переживають стрес, втрату або соціальну дезадаптацію, що вимагає високого рівня розвитку комунікативних навичок, регуляції емоцій та вирішення конфліктів. Тому освіта майбутніх спеціалістів повинна виходити за рамки суто теоретичної підготовки та включати розвиток практичних навичок ефективної міжособистісної взаємодії. Крім того, у соціальній роботі зараз відбувається зміна парадигми: перехід до партнерської, клієнтоорієнтованої моделі, в якій отримувачі соціальних послуг розглядаються як активні учасники процесу, що вимагає від соціальних працівників побудови міжособистісної взаємодії на

принципах поваги, довіри, етики та професійної рефлексії. Це, водночас, підкреслює необхідність модернізації змісту професійної освіти майбутніх соціальних працівників, з особливим акцентом на розвиток їхніх комунікативних навичок.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел у роботі вперше виокремлено, узагальнено та схарактеризовано методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників: компетентнісний, практичний / діяльнісний, міждисциплінарний, трансферний, комунікативний, особистісно-професійний, психологічний, та доведено ефективність їхньої комплексної реалізації у процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Схарактеризовано нормативно-правову базу підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що сформована на трьох рівнях: державно-професійному, освітньо-професійному та конкретно-профільному. У процесі аналізу з'ясовано, що: вона не завжди відповідає сучасним вітчизняним суспільним запитам та потребам; конкретних нормативно-правових документів, що забезпечують за кордоном компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виявлено; констатовано відмінні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном, зокрема у контексті вимог до абітурієнтів, визначення кваліфікаційних рівнів, затвердження програм професійної підготовки та програм професійного розвитку і післядипломної освіти; сфера соціальної роботи в Україні нормативно-правово забезпечена відповідно до світових стандартів, однак потребує постійного оновлення.

У дослідженні здійснено порівняльний аналіз етичних принципів соціальних працівників, сформульованих у «Глобальній заяві IASSW про етичні принципи соціальної роботи» та «Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи в Україні».

Уточнено зміст понять «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», «готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», «компетентність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників» тощо.

Готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності у дослідженні схарактеризована як результат навчання у ЗВО, здатність демонструвати загальні та професійні компетентності, необхідні для встановлення конструктивного спілкування з клієнтами та іншими учасниками соціального процесу на основі партнерства, принципів гуманності, толерантності, з метою досягнення ефективних результатів соціальної роботи.

Визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний), критерії (адаптивність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності), показники та рівні (початковий, середній та вищий) готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку у міжособистісній взаємодії; удосконалення змісту зазначеної підготовки на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів; організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції

аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі. Підтверджено, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує значне підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Розроблено й апробовано модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що складається з таких блоків: цільового, методологічно-змістового, практичного та оцінно-результативного. Впровадження експериментальної моделі відбувалося у чотири етапи: підготовчий; теоретичний; практичний; підсумково-рефлексійний.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні та впровадженні в освітній процес ЗВО комплексу авторських діагностичних методик: опитувальник та тестівник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для здобувачів спеціальності 231 «Соціальна робота» / ІІО «Соціальна робота та консультування», їхніх викладачів), тестівник самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників; тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для чинних соціальних працівників) тощо. На основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form адаптовано методику «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників». Розроблено дидактично-діагностичну картку, укладену за критеріям та показниками досліджуваної якості; дидактичні завдання, відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності; дидактичну картку щодо відповідності форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; серію ситуаційних завдань для формування рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній

діяльності; навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?».

За результатами дослідження сформовано методичні рекомендації теоретичного та практичного рівня щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; при розробці стандартизованих освітніх програм, при написанні підручників та посібників; у системі підвищення кваліфікації соціальних працівників тощо. Основні висновки та результати дисертації можуть слугувати для подальших досліджень у сфері професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, майбутні соціальні працівники, міжособистісна взаємодія, спілкування, компетентність, комунікативна компетентність, професійна діяльність, соціальна робота, soft skills, освітньо-професійні програми, підхід.

ANNOTATION

Samosiyny Ilya Serhiyovych. Preparing future social workers for interpersonal interaction in professional activities. Qualifying scientific work published as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 «Educational, pedagogical sciences» in the field of knowledge 01 «Education / Pedagogy». National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to the study of the issue of preparing future social workers for interpersonal interaction in professional activities.

The growth of the level of social tension, the spread of crises in society and the increase in the number of vulnerable groups of the population lead to increased

requirements for the professional competencies of social specialists. In this context, interpersonal interaction is a key tool in the professional activities of social workers, since it is thanks to effective communication, empathy and building relationships based on trust that the provision of high-quality social services is ensured. This issue becomes particularly relevant in times of crisis, including military operations, forced migration and psychological traumatization of various social groups.

Social workers increasingly work with recipients of social services who are experiencing stress, loss or social maladjustment, which requires a high level of development of communication skills, emotion regulation and conflict resolution. Therefore, the education of future specialists should go beyond purely theoretical training and include the development of practical skills of effective interpersonal interaction. In addition, a paradigm shift is currently taking place in social work: a transition to a partnership, client-oriented model in which recipients of social services are considered as active participants in the process, which requires social workers to build interpersonal interaction on the principles of respect, trust, ethics and professional reflection. This, at the same time, emphasizes the need to modernize the content of professional education of future social workers, with a special emphasis on the development of their communication skills.

The purpose of the study is the theoretical substantiation and experimental verification of the pedagogical conditions for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities.

Based on the analysis of domestic and foreign scientific sources, the work first identifies, summarizes and characterizes methodological approaches to training future social workers: competency-based, practical / activity-based, interdisciplinary, transfer, communicative, personal-professional, psychological, and proves the effectiveness of their comprehensive implementation in the process of forming the readiness of future social workers for interpersonal interaction in professional activities.

The domestic and foreign regulatory framework for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities is characterized, which

is presented at three levels: state-professional, educational-professional and specific-profile.

The content of the concepts of «interaction», «interpersonal interaction», «preparation of future social workers for interpersonal interaction in professional activities», «readiness of future social workers for interpersonal interaction in professional activities», «competence of interpersonal interaction in professional activities of social workers», etc. has been clarified.

The readiness of future social workers for interpersonal interaction in professional activities in the study is characterized as the result of training in higher education institutions, the ability to demonstrate general and professional competencies necessary to establish constructive communication with clients and other participants in the social process on the basis of partnership, principles of humanity, tolerance, in order to achieve effective results of social work.

The components (motivational-value, cognitive and operational-activity) have been identified; criteria (adaptability, flexibility in communication, critical thinking, sociability, emotional intelligence, psycho-emotional self-regulation, ability to self-development; understanding of social processes; understanding of client needs, ethical behavior, general readiness for professional activity); indicators and levels (initial, medium and high) of readiness of future social workers for interpersonal interaction in professional activity.

The state of preparation of future social workers for interpersonal interaction in professional activity was monitored and the current educational and professional programs of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in the specialty 231 Social Work (2024) / I10 Social Work and Counseling (2025) were analyzed.

Theoretically substantiated pedagogical conditions for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities: stimulation of value-based and reflective attitude to professional self-development in interpersonal interaction; improvement of communication skills.

Keywords: professional training, readiness, future social workers, interpersonal interaction, communication, competence, communicative competence, professional activity, social work, soft skills, educational and professional programs, approach.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Стаття у закордонному виданні,
проіндексованих у базах даних Scopus та / або Web of Science Core Collection**

1. Anishchenko, V., Potapchuk, T., Samosiyny, I., Kharchenko, L., & Medvediev, O. (2026). El impacto de la comunicación intercultural en la transformación social desde la educación: Un estudio de caso. *Interacción Y Perspectiva*, 16 (2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.19244528>. (Samosiyny I. визначено вплив міжкультурної комунікації на соціальну трансформацію освіти. Anishchenko V. проаналізовано процеси інклюзії, діалогу та конструювання ідентичності в різних освітніх контекстах. Potapchuk T. розроблено епістемологічну архітектуру та методологію дослідження. Kharchenko L. Визначено ключові аспекти тематичного дослідження, Medvediev O. встановлено доцільність артикуляції педагогічних практик, соціальних просторів та комунікативних процесів, які сприяють інклюзії, участі та оцінці культурного різноманіття).

**Статті у наукових виданнях,
включених до Переліку наукових фахових видань України**

2. Осадченко, І. І., Самосійний, І. С., Кушнір, А. О. (2023). Характеристика методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 14, 1. 56–65. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.56-65](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.56-65).

(Самосійним І. проаналізовано дефініції ключових понять. Осадченко І. здійснено сучасну характеристику методів виховання на підставі особистісно орієнтованого підходу. Кушнір А. проаналізовано сучасні дослідження окресленої проблеми).

3. Самосійний, І. С. (2024). Аналіз нормативно-правової бази

підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Вісник науки та освіти*, 7 (25). 1006–1017. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7\(25\)-1006-1018](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-1006-1018).

4. Самосійний, І. С. Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Перспективи та інновації науки*, 10. 953–969. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-953-968](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-953-968).

5. Самосійний, І. С. (2025). Діагностичний інструментарій стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*, 59. 274–288. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.20>.

Тези наукових доповідей

6. Самосійний, І. С. (2023). Особливості сучасної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу: тези Міжнародна науково-практична конференція: тези доповіді* (с. 158–159). Київ.

7. Самосійний, І. (2024). Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Роль молоді у розвитку АПК України: тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції: тези доповіді* (с. 261–262). Київ.

8. Samosiyny, I. (2025). Modern requirements for professional training of future social workers in ukraine: resource approach. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: тези V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: тези доповіді* (с. 402–403). Полтава.

9. Samosiyny, I. (2026). Innovative learning technologies as a didactic resource for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: тези доповіді* (с. 412–414). Полтава.

ЗМІСТ

ВСТУП	13
Розділ 1. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	21
1.1. Сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників	21
1.2. Нормативно-правова база підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	39
1.3. Уточнення ключових понять дослідження	62
Висновки до першого розділу	83
Розділ 2. МОНІТОРИНГ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	85
2.1. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	85
2.2. Стан підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: аналіз освітньо-професійних програм	105
2.3. Організація дослідження, програма та результати констатувального експерименту	133
Висновки до другого розділу	156
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .	159
3.1. Обґрунтування педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	159
3.2. Впровадження експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	180
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	205
Висновки до третього розділу	236
ВИСНОВКИ	239
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	243
ДОДАТКИ	269

Список умовних позначень

- ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
- ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я
- ДУПНПУ – ДУ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
- ЕГ – експериментальна група
- ЄС – Європейський Союз
- ЗВО – заклад вищої освіти
- КГ – контрольна група
- МОН – Міністерство освіти на науки України
- МОП – Міжнародна організація праці
- НАЗЯВО – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
- НУБіП – Національний університет біоресурсів і природокористування України
- ОК – освітній компонент
- ООН – Організація Об'єднаних Націй
- ОПП – освітньо-професійна програма
- ОР – освітній рівень
- ПНПУ – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
- СумДПУ – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- США – Сполучені Штати Америки
- ХНПУ – Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди
- ЧНУ – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
- ЮНЕСКО – спеціалізована установа ООН, що сприяє міжнародній співпраці у сферах освіти, науки, культури та комунікацій
- ЮНІСЕФ – Дитячий фонд ООН, що є міжнародною гуманітарною організацією
- ECTS – європейська система, що вимірює обсяг навчального навантаження студента та накопичені ним академічні здобутки
- GSW – зелена соціальна робота
- IASSW – Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зростання рівня соціальної напруженості, поширення криз у суспільстві та збільшення кількості вразливих груп населення призводять до підвищених вимог до професійних компетенцій соціальних фахівців. У цьому контексті міжособистісна взаємодія є ключовим інструментом у професійній діяльності соціальних працівників, оскільки саме завдяки ефективній комунікації, емпатії та побудові стосунків, заснованих на довірі, забезпечується надання високоякісних соціальних послуг.

Це питання набуває особливого значення в кризові часи, зокрема воєнних дій, вимушеної міграції та психологічної травматизації різних соціальних груп. Соціальні працівники все частіше працюють із отримувачами соціальних послуг, які переживають стрес, втрату або соціальну дезадаптацію, що вимагає високого рівня розвитку комунікативних навичок, регуляції емоцій та вміння вирішувати конфлікти (Н. Ашиток, В. Корнещук, Т. Кочубей, О. Кричківська, Н. Лиса, А. Лякішева, О. Пожидаєва, Т. Семигіна, О. Столярик та ін.). Тому освіта майбутніх спеціалістів повинна виходити за рамки суто теоретичної підготовки та включати розвиток практичних навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Крім того, нині відбувається зміна парадигми соціальної роботи: перехід до партнерської, клієнтоорієнтованої моделі, у якій отримувачі соціальних послуг розглядаються як активні учасники процесу, що вимагає від соціальних працівників побудови взаємодії на основі принципів поваги, довіри, етики та професійної рефлексії. Це, водночас, підкреслює необхідність модернізації змісту професійної освіти майбутніх соціальних працівників, з особливим акцентом на розвиток їхніх комунікативних навичок (М. Боделан, Т. Григоренко, І. Демченко, Ю. Колодійчук, І. Осадченко, І. Сопівник, Р. Сопівник, І. Тверезовська та ін.). Тому дослідження питання навчання майбутніх соціальних працівників міжособистісній взаємодії є своєчасним та соціально актуальним, оскільки спрямоване на підвищення ефективності роботи фахівців та якості соціальних послуг у сучасному суспільстві. Водночас теоретичні та

методичні засади підготовки майбутніх соціальних працівників до командної взаємодії із психологами та іншими фахівцями у професійній діяльності в закладах освіти досі не набули достатнього науково-практичного обґрунтування.

Важливість цієї дослідницької теми також впливає з чинних *суперечностей* між:

- постійно зростаючими вимогами до професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників та сучасним рівнем їхньої теоретичної та практичної підготовки;

- вимогами до сучасних соціальних працівників, зокрема вияву ними навичок партнерської взаємодії із отримувачами соціальних послуг, іншими учасниками професійної діяльності, та сучасним рівнем підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;

- необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та браком відповідної методики впровадження цього процесу у закладах вищої освіти.

Зважаючи на потребу вирішення виокремлених суперечностей, соціальну й психолого-педагогічну значущість проблеми та недостатність її розробки в теорії і практиці, визначена тема дослідження: **«Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України «Теоретичні та методологічні основи розвитку спеціальної освіти» (реєстраційний номер 02). Тема схвалена Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 5 від 21 грудня 2022 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. На основі аналізу стану розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці обґрунтувати сучасні методологічні підходи та нормативно-правову базу підготовки майбутніх соціальних працівників; уточнити ключові поняття дослідження.

2. Виокремити компоненти, критерії та показники готовності соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

3. Здійснити моніторинг готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Для вирішення поставлених завдань і перевірки використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: ретроспективний і системно-структурний аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, моделювання, аналітико-синтетичний із метою з'ясування стану досліджуваної проблеми в науковій літературі та пошуку нових закономірностей удосконалення процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; *експериментальні*: констатувальний, формувальний і контрольний експерименти (із метою перевірки, обґрунтування теоретичних прогнозів, з'ясування стану проблеми у практичній діяльності закладу вищої освіти); *емпіричні*: анкетування, бесіда, інтерв'ю, спостереження, з метою

дослідження реального досвіду організації процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; *математичні*: реєстрація, ранжування, екстраполяція з метою опрацювання отриманих експериментальних даних, встановлення кількості залежностей між явищами дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідницька та експериментальна робота проводилася у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Державній установі «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського», Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Черкаському національному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. На різних етапах дослідження взяли участь 316 студентів – майбутніх соціальних працівників, 36 їхніх викладачів та 25 чинних соціальних працівників із різних регіонів України.

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

- *виокремлено та схарактеризовано* методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників (компетентнісний, практичний / діяльнісний, міждисциплінарний; трансферний; комунікативний; особистісно-професійний; психопедагогічний); *схарактеризовано* нормативно-правову базу підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; обґрунтовано педагогічні умови досліджуваного процесу (стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку у міжособистісній взаємодії; удосконалення змісту зазначеної підготовки на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів; організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності майбутніх соціальних працівників; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції

аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі); розроблено модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний), критерії (адаптивність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності), показники та рівні підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;

- *уточнено* зміст понять «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», «готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», «компетентність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників» тощо;

- *здійснено порівняння* етичних принципів соціальних працівників, сформульованих у «Глобальній заяві IASSW про етичні принципи соціальної роботи» та «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні»;

- *удосконалено* форми, методи та засоби підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;

- *узагальнено та розширено* теоретичний та практичний зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні комплексу авторських діагностичних методик: опитувальник та тестівник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для здобувачів спеціальності 231 «Соціальна робота» / П10 «Соціальна робота та консультування», їхніх викладачів),

тестівник самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників; тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для чинних соціальних працівників). Адаптовано на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form методики «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників». Розроблено дидактично-діагностичну картку, укладену за критеріям та показниками досліджуваної якості; дидактичні завдання, відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності; дидактичну картку щодо відповідності форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; серію ситуаційних завдань для формування рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?».

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; при розробці стандартизованих освітніх програм, при написанні підручників та посібників; у системі підвищення кваліфікації соціальних працівників тощо. Основні висновки та результати дисертації можуть слугувати для подальших досліджень у сфері професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Матеріали дослідження впроваджено у освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/38 / 005770 від 22.04.2026 р.), Державної установи «Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського» (довідка № 763/28 від 23.04.2026 р.), Національного університету біоресурсів і природокористування України (акт впровадження від 9 червня 2026 р.), Черкаського національного

педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 125/04 від 28.04.2026 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійною науковою працею, результати якої одержані автором самостійно. Особистий внесок здобувача у статті «El impacto de la comunicación intercultural en la transformación social desde la educación: Un estudio de caso. Interacción Y Perspectiva.», опублікованій у співавторстві з Anishchenko V., Potapchuk T., Kharchenko L., Medvediev O., полягає у визначенні вплив міжкультурної комунікації на соціальну трансформацію освіти. Особистий внесок здобувача у статті «Характеристика методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності», опублікованій у співавторстві з Осадченко І., Кушнір А., полягає в аналізі дефініцій ключових понять.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорювалися міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу» (Київ, 2023); «Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику» (Київ, 2024); «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг» (Умань, 2024); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору» (Харків, 2024); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2024); «Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених» (Черкаси 2024); «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, 2024); «Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір» (Чернівці, 2024); «Інновації в дошкільній освіті: теорія, досвід, перспективи» (Луцьк, 2024–2025); «Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій» (ByteEd-2024) (Харків, 2024–2025); «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (Житомир, 2024–2025); «Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах

сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2025); «Роль молоді у розвитку АПК України» (Київ, 2025); «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (Луцьк, 2025); «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (Полтава, 2025–2026).

Основні висновки та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, кафедри соціальної роботи та реабілітації, а також на звітних наукових конференціях Національного університету біоресурсів і природокористування України (2022–2026).

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 9 публікаціях, з яких 1 стаття – у закордонному виданні, проіндексованому у базах даних Web of Science Core Collection, 4 статті – у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б), 4 тези наукових доповідей.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації (українською та англійською мовами), вступу, трьох розділів та висновків до них, висновків, списку використаних джерел (219 найменувань, зокрема 66 – іноземною мовою) та 19 додатків загальним обсягом 56 сторінок. Загальний обсяг дисертації становить 324 сторінки. Дисертація містить 15 рисунків та 7 таблиць.

Розділ 1

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників

Підготовка майбутніх соціальних працівників є однією з постійно актуальних тем для наукового дослідження, що зумовлено безперервними змінами у соціальному середовищі, котре зазнає трансформацій під впливом багатьох факторів. Зокрема, політико-економічних криз. Так, за останні роки кількість людей, які потребують соціальної допомоги значно зросла унаслідок карантинних обмежень, викликаних поширенням вірусу COVID-19, та початку повномасштабного воєнного вторгнення. Безперечно, наслідки останнього лише збільшує кількість нових завдань, що належить вирішити поточним здобувачам освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (від 2025 р. – І10 «Соціальна робота та консультування») у подальшій професійній діяльності. Першим етапом визначення відповідності системи підготовки майбутніх соціальних працівників до вирішення цих завдань є дослідження поточних методологічних підходів до цієї підготовки. Зауважимо, що під методологічними підходами розуміємо певну дослідницьку чи практичну точку зору, що є ключовою позицією у реалізації певного процесу (Келемен, 2020; Кримчак, 2022; Савельчук, 2019) у нашому випадку, підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Первинний аналіз наукових джерел засвідчив, що сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники виокремлюють такі методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО:

– системний (Скачкова, 2016; Frampton, 2022; Payne, 2020; Sewpaul, 2024; Tarshish, 2025; Úcar, 2021; Watters et al., 2016 та ін.);

- компетентнісний, що визначає вимоги як до змістового компонента професійної підготовки майбутнього соціального працівника, так і до його поведінкових проявів як фахівця – його вміння застосовувати знання, уміння та навички при безпосередньому здійсненні соціальної роботи; (Ашиток, 2016; Колодійчук, Корнещук, Боделан, 2018; Лиса, Кричківська, 2021; Кочубей, Ткачук, 2021; Семигіна, Пожидаєва, 2020; Payne, 2020; Sewpaul, 2024; Tarshish, 2025; Úcar, 2021; Watters et al., 2016; Ioakimidis & Sookraj, 2021; Van Zyl, 2025 та ін.);
- практичний / діяльнісний, що забезпечує розвиток у майбутніх соціальних працівників комплексу професійно значущих умінь і навичок, важливих для професійної діяльності у соціальній сфері (Колодійчук, Корнещук, Боделан, 2018; Martinez Marroquin & Senadji, 2025 та ін.);
- інтегративний, що забезпечує інтеграцію методів, засобів і форм навчання в цілісний освітній процес (Колодійчук та ін., 2018; Ioakimidis & Sookraj, 2021; Payne, 2020; Sewpaul, 2024; Úcar, 2021; Van Zyl, 2025; Watters et al., 2016 та ін.);
- інноваційний (Healy & Thomas, 2020; Kraus & Hoferková, 2016; Sewpaul, 2024; Tarshish, 2025 та ін.);
- комунікативний (Бартків, 2017; Заїка та ін., 2021; Кочубей, Ткачук, 2021; Товканець, 2021, Ioakimidis & Sookraj, 2021; Tarshish, 2025; Úcar, 2021; Watters et al., 2016 та ін.);
- етичний (Зозуляк-Случик, 2019; Семигіна, 2019, Truell, 2024 та ін.);
- гуманістичний – спрямований на розвиток цілісності особистості майбутнього соціального працівника та реалізацію його професійних знань і умінь у практичній діяльності (Колодійчук та ін., 2018; Martinez Marroquin & Senadji, 2025 та ін.);
- особистісно-орієнтований – спрямований на визнання індивідуальності й внутрішньої цінності майбутнього соціального працівника, розвиток його творчості, ініціативності та професійної самореалізації (Колодійчук та ін., 2018; Martinez Marroquin & Senadji, 2025 та ін.);

– ресурсний, що передбачає розкриття та розвиток особистісно-професійних ресурсів майбутнього соціального працівника (Колодійчук, Корнєшук, Боделан, 2018 та ін.);

– спеціальні: інклюзивний (Демченко та ін., 2023; Сопівник, 2024; Jeon et al., 2024 та ін.); гендерний (Войтовська, Кравченко, 2024 та ін.); аксіологічний, що передбачає формування соціально значущих цінностей у майбутніх соціальних працівників (Колодійчук та ін., 2018 та ін.); соціально-правовий (Лісовець, 2018) тощо.

Проаналізуємо докладно виокремлення сучасними вітчизняні та зарубіжними дослідниками методологічних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, не акцентуючи на достатньо досліджених методологічних підходах, як от системному (Колодійчук та ін., 2018; Савельчук, 2019; Семигіна, 2021), та тих, що опосередковано стосуються предмету нашого дослідження – підготовки здобувачів саме до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

З метою узгодження надалі у тексті термінологічних аспектів, звертаємо увагу, що у нормативних документах особи, які користуються соціальними послугами, позначені як «отримувачі соціальних послуг». До них належать особи / сім'ї, яким надаються соціальні послуги з причини належності до вразливих груп населення та / або які перебувають у складних життєвих обставинах (Закон України «Про соціальні послуги» [ЗУПСП], 2019). Зважаючи на ємність словосполучення «отримувачі соціальних послуг», надалі у нашій роботі будемо умовно називати їх поняттям «клієнти». Тим паче, що у численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях осіб, які отримують соціальні послуги позначають саме цим поняттям – «клієнти» (Колодійчук та ін., 2018; Клос, 2021; Вайнола та ін., 2022; Моргай, 2022; Семигіна, 2020; Скачкова, 2016 та ін.)

Процес підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО неможливий без окреслення змісту професійної діяльності соціальних працівників та визначення загальних і спеціальних компетенцій здобувачів спеціальності

231 Соціальна робота (Скачкова, 2016). Вона ґрунтована на комплексній теоретико-практичній підготовці здобувачів у ЗВО України.

У більшості європейських країн відбулося оновлення та коригування освітніх програм, спрямоване на забезпечення орієнтації результатів навчання на формування відповідних компетентностей у здобувачів. Унаслідок цього професійною спільнотою було визначено обмежений, але змістовно інтегрований набір ключових компетентностей. Далі йде впровадження цих компетентностей до змісту освіти та визначення конкретних індикаторів моніторингу якості освіти (Пожидаєва, Семигіна, 2020). Використання компетентнісного підходу при підготовці сучасних соціальних працівників дозволяє привести їх у відповідність до вимог до якості ринку праці (Ашиток, 2016, с. 15).

Водночас професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО характеризується засвоєнням системи знань, формуванням професійних навичок та умінь, що забезпечують свідомість професійної діяльності на основі кваліфікаційних вимог. Це складний, багатовимірний процес, зміст якого становлять теоретичні знання, практичні навички виконання професійних функцій майбутніх фахівців, етичні принципи соціальної роботи, індивідуально-психологічні якості соціального працівника, а також потреба у безперервній самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні. (Семигіна, 2021 та ін.). Загальний перелік навичок, якими мають оволодіти майбутні соціальні працівники, охоплює комунікативні навички, навички командної взаємодії, тайм-менеджмент, гнучкість, адаптивність і готовність до змін, лідерські якості, а також особистісні компетентності, пов'язані з міжособистісною взаємодією, зокрема здатність до планування професійної кар'єри, творче й критичне мислення, емоційний інтелект, етичність, чесність, терпіння, наполегливість, упевненість у собі, емпатію та стресостійкість. (Дроздова, Дубініна, 2020, с. 33). На основі наведених навичок Є. Вишар, А. Гета та В. Заїка окреслили професійний профіль соціального працівника, який, на їхню думку, включає такі

професійні компетенції: комунікативні, організаторські, рефлексивні, аналітичні, мотиваційні та особистісні (Заїка та ін., 2021, с. 148).

Отже, підготовка майбутніх соціальних працівників має охоплювати як загальні компетентності, що становлять основу професійної діяльності, забезпечуючи гнучкість, критичне мислення, комунікативні навички та здатність до саморозвитку як фахівців, так і спеціальні компетентності, спрямовані на глибоке розуміння соціальних процесів, потреб клієнтів та ефективне реагування на виклики соціального середовища, інтеграції нових знань, зокрема стосовно гендерної проблематики. Вказане розкриває компетентнісний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників.

На думку І. Сухоцької, навчання повинно охоплювати вивчення індивідуальних і соціальних характеристик людини, специфіки соціальних груп та індивідів у різних сферах суспільного життя, засвоєння методів впливу та їх застосування у міжособистісному спілкуванні, а також практику надання допомоги людям і групам у вирішенні їхніх проблем (Сухоцька, 2022, с. 252). О. Кравченко, А. Войтовською зазначено, що нині якісна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій, окрім вже зазначеного, залежить від вивчення ними гендерної теорії, набуття гендерних компетенцій, що є актуальним для державної політики стратегії гендерної рівності (Кравченко, Войтовська, 2024).

Таким чином, зміни у суспільних поглядах спонукають до виокремлення та формування у майбутніх соціальних працівників специфічних компетентностей: інноваційних (Healy & Thomas, 2020; Kraus & Hoferková, 2016; Sewpaul, 2024; Tarshish, 2025 та ін.); етичних (Зозуляк-Случик, 2019; Семигіна, 2019; Truell, 2024 та ін.); інклюзивних (Povidaichyk et al., 2022; Jeon et al., 2024 та ін.); гендерних (Войтовська, Кравченко, 2024 та ін.); соціально-правових (Лісовець, 2018) тощо. Ці компетентності відповідають одноіменним методологічним підходам до підготовки зазначених фахівців.

Дослідники наголошують, що у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності варто зважати на особливості конкретних категорій клієнтів, з якими працюватимуть майбутні соціальні працівники. До

прикладу, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями розглянуто як складний процес формування спеціальних знань, умінь і професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують ефективність діяльності у зазначеному напрямі та дають змогу визначати соціально-педагогічні й психолого-педагогічні особливості цієї категорії клієнтів через продуктивну взаємодію з ними. (Міхєєва, Бичікова, 2025). Проте, однією з основних особливостей у підготовці соціальних працівників є брак єдиного методологічного підходу. Актуальним є полівекторний підхід, завдяки якому формується різнобічний фахівець, який виконуватиме свої професійні обов'язки на найвищому рівні. Як зазначає О. Савчук, єдиний підхід до навчання може мати недоліки у підготовці та формуванні вузькоспрямованого фахівця, який може виявитися неефективним на ринку праці (Савчук, 2023).

Отже, підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної роботи має бути диференційованою та враховувати специфіку клієнтської групи, з якою вони працюватимуть, що є відображенням, на нашу думку, полівекторного підходу як складника комплексного – компетентнісного – підходу до вказаної підготовки у ЗВО («полі» – багато, «вектор» – напрям). Водночас, це передбачає не лише оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками, а й розвиток особистісних якостей, що забезпечують ефективну професійну діяльність у різних умовах соціальної роботи.

Таким чином, із розвитком суспільства й науки перелік компетентностей, якими зобов'язані володіти майбутні соціальні працівники значно розширюється, зумовлюючи динамічність реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників як запоруки формування конкурентноспроможних фахівців.

Практичну діяльність соціальних працівників на засадах *практичного / діяльнісного підходу*, достатньо проаналізованого у наукових джерелах можна розглядати в п'яти контекстах: географічному, політичному, соціально-економічному, культурному та духовному (Семигіна, 2021; Семигіна, 2020; Ashcroft et al., 2022; Banks, 2020; Bos & Huss, 2022; Chuiko et al., 2021).

Подібну думку презентовано А. Войтовською, О. Кравченко, Г. Скачковою: підготовка майбутніх соціальних працівників потребує широкопрофільної освіти (Кравченко, Войтовська, 2024; Скачкова, 2016). Тобто, майбутні фахівці соціальної роботи передбачає оволодіння знаннями з психології, соціології, політології, медицини, менеджменту, юриспруденції та низки інших дисциплін, що свідчить про мультидисциплінарний характер цієї професії. Тому професійна підготовка майбутніх соціальних працівників також повинна здійснюватися комплексно (Бартків, 2017; Колодійчук, Корнещук, Боделан, 2018; Семигіна, 2020; Савчук, 2019).

Окрім зазначеного, процес підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО передбачає багатoproфільний підхід до освіти, що дозволяє підготувати та сформувати висококваліфікованих спеціалістів відповідно до вимог сучасного стану соціальної політики (Савчук, 2019). Перед викладачами ЗВО стоять такі завдання: забезпечити фундаментальною теоретичною та широкою методичною підготовкою з різних напрямів соціальної допомоги, а також спеціалізованою підготовкою до виконання професійних функцій (Савельчук, 2019). Однак залишається актуальною проблема поєднання гуманітарних і професійних дисциплін у навчальних планах. З одного боку, університетська освіта потребує забезпечення універсальності підготовки, з іншого – сучасні вимоги соціальної сфери й суспільства орієнтують на підготовку практико-спрямованих фахівців, які володіють не лише базовими цінностями та функціями, а й необхідними знаннями і практичними навичками вирішення соціальних проблем (Скачкова, 2016).

Отже, якісна підготовка майбутніх соціальних працівників має поєднувати набуття професійних знань із різних галузей із формуванням особистісних якостей для найуспішнішої професійної реалізації, а також поєднувати набуття фундаментальних теоретичних знань із формуванням практичних навичок. Це може бути забезпечено практичним / діяльнісним та міждисциплінарним підходами до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Вказана мультидисциплінарність також підсилює вже схарактеризований

компетентнісний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників не лише як тенденції до поєднання загальних та спеціальних компетенцій, теоретичних знань та практичних навичок.

Загалом, поняття соціальної роботи для України є інноваційним, як і сама професія соціального працівника. З кожним роком зростає потреба у фахівцях, професійна підготовка яких відповідає міжнародним стандартам. Система соціальної освіти в Україні перебуває на етапі реформування, виступаючи своєрідною освітньою інновацією (Рябова, 2021). Радикальні трансформації у світі та зростання кількості категорій населення, що потребують соціального захисту, зумовлюють підвищення вимог до рівня професійної підготовки соціальних працівників. Глобалізаційні та інтеграційні процеси, а також посилення міжнародної взаємодії стали передумовою для аналізу та адаптації кращого досвіду соціального розвитку провідних країн світу, зокрема у сфері соціальної роботи (Кричківська та Лиса, 2021). Водночас підвищення ефективності освітнього процесу забезпечується впровадженням інновацій, що передбачають використання сучасних педагогічних технологій, тренінгових методик, інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання (Bos & Huss, 2022).

Науковці зазначають, що серед тенденцій розвитку професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти провідними є впровадження зарубіжного досвіду із залученням іноземних фахівців із практичним досвідом вирішення соціальних проблем, розширення спектра інтерактивних методів навчання, а також налагодження співпраці з роботодавцями різних установ та організацій для проходження виробничої практики студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» (Кричківська та Лиса, 2021). В Україні також наразі формування освітніх цілей у підготовці майбутніх соціальних працівників здійснюється не лише на державному, а й на міждержавному та міжнародному рівнях, що зумовлено змістовним змістом міжнародних конвенцій та документів, якими керується професійна спільнота соціальних працівників (Пожидаєва, Семигіна, 2020). Варто водночас наголосити, що із 2025 р. спеціальність

231 «Соціальна робота» згідно із Класифікатором професій уточнено до шифру та назви І10 «Соціальна робота та консультування».

Таким чином стандарт підготовки майбутніх соціальних працівників базується на теоретичних дослідженнях та повинен відповідати значному обсягу критеріїв, що видозмінюються у процесі соціокультурного розвитку суспільства. Стандарт та врахування розмаїття критеріїв регулюються внутрішніми державними професійними структурами. Водночас академічна спільнота, проводячи безперервні дослідження, має значний вплив на формування умов навчання майбутніх соціальних працівників відповідно до вимог сучасного цивілізованого світу. На цей процес значною мірою впливає закордонний досвід колег у сфері соціальної роботи. Цей взаємообмін науковими та практичними надбаннями оптимізує процес розвитку соціальної науки та програм підготовки спеціалістів вказаної сфери, а, нашу думку, трансферного («трансфер» – перенесення) підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Проаналізуємо особливості сучасної зарубіжної специфіки соціальної роботи, що визначає зарубіжні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників.

Так, у Європі підготовка соціальних працівників реалізується у понад 400 закладах вищої освіти Бельгії, Великої Британії, Данії, Ірландії, Фінляндії, Франції та Швейцарії. Водночас кожна з цих країн застосовує власні моделі професійної підготовки, що зумовлює особливості та ефективність такої підготовки (Cairns et al., 2018).

Пріоритетними напрямками соціальної роботи в Новій Зеландії є соціальна робота із сім'ями, людьми похилого віку, людьми з обмеженими можливостями та особливими потребами, корінними народами, бездомними, жінками, а також соціальна робота з організації представництва інтересів клієнтів. Різноманітність категорій клієнтів спонукала поділ соціальних працівників в Новій Зеландії на групи (Cairns et al., 2018).

У Франції пріоритетними видами професійної діяльності фахівців соціальної сфери є робота з дітьми та молоддю, сім'ями, людьми похилого віку, особами з обмеженими можливостями, безробітними та іммігрантами. Це зумовило формування широкої системи соціальних професій, серед яких виокремлено: помічника соціальної служби, аніматора, помічника техника-аніматора у справах молоді та спорту, техника-аніматора з народної освіти, менеджера проєктів анімації та розвитку, спеціалізованого педагога, технічного спеціалізованого педагога, педагога, вихователя дошкільного закладу, консультанта із соціальних і сімейно-економічних питань, помічника із соціального життя, спеціаліста з медико-психологічної допомоги, сімейного медіатора, техника соціального та сімейного втручання, фахівця з вищою освітою у сфері соціальної роботи, керівника соціальної установи або служб соціального втручання (Вайнола та ін., 2022) Ключовою вимогою до означених посад є уміння міжособистісної взаємодії соціального працівника (Заїка та ін., 2021; Корнієнко, Барчі, 2025; Cleece et al., 2025).

Отже, компетентнісний, полівекторний, міждисциплінарний тощо підходи у різних країнах диференційовані відповідно до соціальних потреб цих країн. Відповідно, це зумовлює відмінності у підготовці майбутніх соціальних працівників у закладах освіти різних країн.

У всіх ЗВО Великобританії підготовка соціальних працівників здійснюється на 3-х рівнях: базовому теоретичному, теоретичному та практичному. На першому рівні навчання студенти набувають знань із соціальних (соціальна політика, соціологія тощо), психологічних (загальна, вікова, соціальна психологія), медичних, юридичних наук, а також ведуть спецкурси з обраних напрямів спеціалізації. Другий рівень дає знання теорії, концепції та моделей соціальної роботи, її загальних та спеціальних методів, прийомів та форм. Третій рівень – практичне навчання на робочих місцях. Кожен з рівнів передбачає акцентування на розвиток комунікативних навичок студентів (Рябова, 2021).

На основі аналізу вказаних вище наукових джерел (Заїка та ін., 2021; Корнієнко, Барчі, 2025; Cleese et al., 2025 та ін.) констатовано, що кожна із схарактеризованих країн має власні особливості поділу системи підготовки майбутніх соціальних працівників, що забезпечує поступове опанування професії та постійний розвиток професійних здібностей фахівців соціальної сфери. Відмінності також наявні у принципах та засадах підготовки майбутніх соціальних працівників у цих країнах.

Неосудливе ставлення, турбота та співчуття, відданість справі користувача послуг незалежно від раси, етнічного походження, статі чи будь-яких інших соціальних відмінностей є важливими атрибутами ефективного соціального працівника. Для користувачів послуг переконання та ставлення соціальних працівників у Канаді є такими ж важливими, як і те, як вони взаємодіють з іншими, і що вони зрештою роблять для тих, кому допомагають. Користувачі послуг також очікують, що соціальні працівники володітимуть навичками та знаннями (тобто компетентністю), необхідними для виконання роботи, хоча ці аспекти (особливо технічні навички) розглядаються по-різному, і, можливо, менш важливі, оскільки вважається, що їх можна навчитися, на відміну від особистих якостей. Водночас користувачі послуг припускають, що можуть бути деякі якості, які можна розвинути з часом, що вказує на характер атрибутів і навичок, що дублюються. Наприклад, ефективні комунікативні навички передбачають не лише здатність чітко висловлюватися, але й здатність уважно та з повагою слухати інших і враховувати їхню точку зору. Навіть сильні навички часто залежать від особистих якостей окремого соціального працівника (Watters et al., 2016). Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО Канади передусім спрямована на формування комунікативних умінь і особистісних якостей, що визначає комунікативний та особистісно-професійний підходи до зазначеного процесу.

В Австралії підготовка соціальних працівників будується на принципах системності, послідовності, мобільності, індивідуального підходу тощо (Bos & Huss, 2022). Підготовка соціальних працівників в Австралії характеризується

практичною спрямованістю, впровадженням інноваційних технологій (Bos & Huss, 2022).

Однак механістичне використання онлайн-навчання у Австралії перетворює студентів на пасивних споживачів готових навчальних матеріалів. Віртуальна освіта кидає виклик усім основним принципам і цінностям соціальної роботи та освіти соціальної роботи. Успішна педагогіка спирається на силу викладача: стимулювати мислення та уяву студентів; залучати здобувачів до безперечної дискусії тощо (Sewpaul, 2024). Отже, специфікою підготовки майбутніх соціальних працівників у Австралії є реалізація системного та індивідуального підходів до формування готовності до практичної взаємодії у професійній діяльності.

У Великобританії особлива увага приділяється формуванню контингенту студентів соціальної сфери, оскільки вступ до професії соціального працівника передбачає ретельний відбір кандидатів. Його обов'язковим елементом є співбесіда за участі викладачів ЗВО, роботодавців, практикуючих соціальних працівників та користувачів соціальних послуг. Підготовка соціальних працівників у країні здійснюється на засадах партнерства із соціальними інституціями та клієнтами, орієнтується на опанування національних стандартів соціальної роботи, що передбачають довіру, взаємоповагу та співпрацю між фахівцями й клієнтами, а також спрямована на розвиток професіоналізму, формування професійно й особистісно значущих якостей, забезпечення безперервного розвитку та дотримання етичних принципів соціальної роботи. Таке навчання передбачає широке використання різних спецкурсів, вкладених у підготовку соціальних працівників до роботи з дітьми та підлітками; правопорушниками та ув'язненими; хворими; інвалідами; людьми похилого віку; суспільством; у системі соціального забезпечення тощо (Клос, 2021). Складні вимоги глобалізації вимагають у Великобританія висококваліфікованих кадрів із широким спектром навичок, передусім, – спілкування (Dominelli, 2018). Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у

Великобританії орієнтована на гуманізацію, антидискримінацію, повагу до особистості, навчання партнерству з різними групами клієнтів тощо.

Французька система професійної підготовки фахівців соціальної сфери характеризується інтеграцією теоретичної та практичної складових, пріоритетом індивідуалізації навчання, моделюванням майбутньої професійної діяльності в освітньому процесі та налагодженим співробітництвом закладів освіти із соціальними інституціями. Водночас вступ на більшість соціальних спеціальностей у Франції передбачає професійний відбір і складання вступних іспитів, спрямованих на оцінювання загального рівня підготовки абітурієнтів, їхньої психологічної придатності, комунікативних здібностей та мотивації до професійної діяльності у сфері соціальної роботи. Для більшості спеціальностей необхідною умовою є наявність у абітурієнта практичного досвіду діяльності у соціальній сфері (Лісовець, 2018). Тобто, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у Франції характеризується особистісним підходом, інтеграцією теорії та практики на засадах співробітництва із соціальними інститутами тощо.

У Швеції поряд із формальною системою вищої освіти широко використовується потенціал неформальної освіти, що підтримується громадськими рухами та організаціями. Такий підхід сприяє формуванню лідерських якостей, активної громадянської позиції, розвитку комунікативних навичок і професійної креативності майбутніх соціальних працівників. Реалізація принципу «навчання впродовж життя» забезпечується неформальними освітніми практиками, передусім супервізією та менторством, які домінують у процесі підвищення кваліфікації соціальних працівників і сприяють професійному обміну досвідом, зокрема з іноземними колегами (Семигіна, 2021). Отож, у Швеції професійна підготовка майбутніх соціальних працівників базована на безперервності навчання, підтримці неформальної освіти за активної ролі громадських організацій, використання неформальних методів навчання, формуванні комунікативних навичок тощо.

Що стосується підготовки майбутніх соціальних працівників у Швейцарії, то ЗВО повинні забезпечити (Ioakimidis & Sookraj, 2021), зокрема, надавати можливість розвинути самосвідомість щодо своїх особистих і культурних цінностей, вірувань, традицій і упереджень, а також того, як вони можуть вплинути на здатність до побудови та розвитку міжособистісних взаємин і ефективної взаємодії з різними групами населення. Отже, основними методологічними підходами до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО Швейцарії є діяльнісний, практичний, комунікативний тощо.

В Індії соціальна робота базується на систематизованому масиві доказових знань, отриманих у результаті наукових досліджень та оцінки практики, включно з контекстуально специфічними знаннями. Вона визнає складність взаємодії людини з її середовищем, а також здатність індивіда зазнавати впливу численних чинників і водночас трансформувати їх, зокрема біопсихосоціальних. Професійна соціальна робота спирається на теорії людського розвитку, поведінки та соціальних систем, що забезпечує аналіз складних ситуацій і сприяє індивідуальним, організаційним, соціальним і культурним змінам (Семигіна, 2021; Семигіна, 2020; Семигіна, Пожидаєва, 2020; Banks, 2020; Chuiko et al., 2021). Тобто, системний, практичний та біопсихологічний підходи – основні у підготовці майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти Зімбабве та Індії.

Отже, кожна країна має свої особливості підготовки майбутніх соціальних працівників, що спричинені соціокультурними особливостями та історичними факторами. Проте, наявні у різних країнах відмінності не порушують загальних методологічних підходів такої підготовки. Особливо вирізняється практична спрямованість навчання, тобто набуття досвіду у відповідній сфері, зокрема комунікативній.

Щодо вітчизняного досвіду, то А. Келемен також зазначає, що підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти є процесом формування психологічного забезпечення професійної діяльності та психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності (Келемен, 2020).

Виділяють три групи найважливіших якостей соціального працівника: психологічні; психоаналітичні; психолого-педагогічні. З метою недопущення емоційного дискомфорту клієнта соціальний працівник має здійснювати контроль власних миттєвих реакцій і стримувати прояви негативних емоцій, зокрема роздратування, нетерпіння, відрази та протесту. Фахівець повинен постійно контролювати тональність мовлення, що має бути спокійною, уважною, доброзичливою та професійно виваженою. Водночас необхідно враховувати, що емоційний стан і особисті проблеми соціального працівника можуть впливати на клієнта (Моргай, 2022).

Отже, у підготовці майбутніх соціальних працівників значна увага приділяється особистості самого соціального працівника, його психологічній готовності до професійної діяльності та впливу особистих якостей на якість взаємодії з клієнтами. Окремо наголошується на важливості мовленнєвої підготовки, розвитку навичок ефективної комунікації. Вказане окреслює актуальність психопедагогічного підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників, формування їхніх інтегральних якостей особистості, що відображає здатність і готовність до ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Вітчизняними (Ашиток, 2016; Кричківська, Лиса, 2021; Кочубей, Ткачук, 2021; Пожидаєва, Семигіна, 2020 та ін.) та зарубіжними (Ioakimidis & Sookraj, 2021; Payne, 2020; Úcar, 2021; Van Zyl, 2025; Watters et al., 2016 та ін.) дослідниками компетентнісного підходу у підготовці майбутніх соціальних працівників акцентовано на значущості формуванні комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду (комунікативної компетентності на засадах комунікативного підходу) вказаних фахівців (Заїка та ін., 2021; Корнієнко, Барчі, 2025; Кочубей, Ткачук, 2021; Товканець, 2021; Ioakimidis, & Sookraj, 2021; Tarshish, 2025; Úcar, 2021; Watters et al., 2016 та ін.).

Дослідження як за кордоном, так і в Україні комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників свідчить про важливість підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії, що охоплює

комунікативну взаємодію з клієнтами соціальної сфери з метою їх вислухати та приділити увагу їхнім потребам (Заїка та ін., 2021).

У третьому десятилітті ХХІ ст. серед професійних компетентностей соціальних працівників, зокрема комунікативних, зростає значущість соціальних soft skills, зокрема здатності комплексно вирішувати проблеми, критично мислити та узгоджувати свої дії з іншими, мати високий рівень ментального інтелекту; здатність ухвалювати рішення; гнучкість тощо (Бутиліна, Радченко, 2020). Соціальні soft skills суттєво підвищують ефективність роботи соціальних працівників та якість наданих ними послуг. Такі навички сприяють грамотному професійному розвитку особи майбутнього соціального працівника. Наразі ЗВО зміщують акценти освітнього процесу з hard skills на soft skills: із включення до освітнього процесу для його вдосконалення (Кочубей, Ткачук, 2021).

У міжнародній практиці виокремлюють різні підходи до опису професійних компетентностей – як орієнтовані на інтегральні професійні характеристики, так і ті, що передбачають включення soft skills. На думку Т. Кочубей та Ю. Ткачук, у сфері соціальної роботи такий поділ є умовним і недостатньо обґрунтованим, оскільки комунікативні та міжособистісні навички, а також уміння вирішувати проблемні ситуації є ключовими професійними компетентностями соціальних працівників. Водночас наднаціональні стандарти соціальної роботи мають рекомендаційний характер, що пояснюється їхнім зв'язком із практикою соціальної роботи та національними правовими системами (Кочубей, Ткачук, 2021).

Отже, маємо констатувати, що реалізацію усіх вказаних вище методологічних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, як закордоном, так і в Україні, супроводжено неодмінним складником – модернізованим комунікативним підходом, що характеризується, передусім, нагальністю формування soft skills у майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки у ЗВО.

Таким чином, первинний науковий пошук показав, що сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники виокремлюють такі методологічні підходи до

підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО: системний, компетентнісний, практичний, інтегративний, інноваційний, комунікативний, етичний, гуманістичний, особистісно-орієнтований, ресурсний та спеціальні (інклюзивний, гендерний, аксіологічний, акмеологічний, соціально-правовий, праксеологічний тощо). У результаті подальшого аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел виокремлено, узагальнено та схарактеризовано такі методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО у рамках предмету нашого дослідження.

Компетентнісний підхід, оскільки підготовка майбутніх соціальних працівників має охоплювати формування як загальних компетентностей, що становлять основу професійної діяльності, забезпечуючи гнучкість, критичне мислення, комунікативні навички та здатність до саморозвитку як фахівців, так і спеціальних компетентностей (полівекторний підхід), спрямованих на глибоке розуміння соціальних та комунікативних процесів, потреб клієнтів та ефективне реагування на виклики соціального середовища, інтеграції нових знань, зокрема стосовно гендерної проблематики. Зміни у суспільних поглядах спонукають до виокремлення та формування у майбутніх соціальних працівників спеціальних компетентностей (диференційовано, за різними напрямками (векторами) та враховувати специфіку клієнтської групи, з якою вони працюватимуть: інноваційних, етичних, інклюзивних, гендерних, акмеологічних, соціально-правових, праксеологічних тощо. Ці компетентності відповідають одноіменним методологічним підходам до підготовки зазначених фахівців.

Практичний / діяльнісний підхід, що орієнтує на комплексу практичну підготовку вказаних фахівців, передбачає не лише оволодіння теоретичними знаннями, а й практичними навичками шляхом спеціально організованої соціальної практики.

Міждисциплінарний підхід, що підсилює компетентнісний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників засобами наскрізного зв'язку змісту навчальних дисциплін, його доповнення між дисциплінами.

Трансферний підхід як взаємообмін науковими та практичними надбаннями між країнами, що оптимізує процес розвитку соціальної науки та програм підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, адже академічна спільнота, проводячи безперервні дослідження, має значний вплив на формування умов навчання майбутніх соціальних працівників відповідно до вимог сучасного цивілізованого світу. Констатовано, що кожна країна має власні особливості системи, принципів та засад підготовки майбутніх соціальних працівників, чий досвід варто імплементувати: поєднання особистісного та діяльнісного підходів шляхом інтеграції теорії з практикою (США); реалізація системного та індивідуального підходів до формування готовності до практичної взаємодії у професійній діяльності (Австралія); гуманізаційний, антидискримінаційний підходи як повага до особистості, навчання партнерству з різними групами клієнтів (Великобританія); особистісний підхід, інтеграція теорії та практики на засадах співробітництва із соціальними інститутами (Франція); безперервності навчання, підтримки неформальної освіти за активної ролі громадських організацій, використання неформальних методів навчання, формування комунікативних навичок (Швеція); біопсихологічний підхід (Індія) та ін.

Комунікативний підхід, орієнтований на пріоритетність формування у майбутніх соціальних працівників комунікативних навичок, soft skills, важливості мовленнєвої підготовки, розвитку навичок ефективного спілкування на засадах етичних принципів соціальної роботи, їхньої готовності до міжособистісної взаємодії в умовах сучасної онлайн та офлайн професійної діяльності, що належить до системи «людина ↔ людина».

Особистісно-професійний підхід, спрямований на формування особистісних інтегральних якостей майбутніх соціальних працівників, етичності поведінки, зокрема впливу особистих якостей на якість взаємодії з клієнтами.

Психопедагогічний підхід, передусім, у нинішніх кризових умовах під час підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО: формування психологічної

готовності до професійної діяльності, що відображає психічну зрілість, здатність і готовність до ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Однак, виокремлені сучасні вітчизняні та зарубіжні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти реалізуються лише забезпеченням їх комплексності: компетентнісний, практичний / діяльнісний, міждисциплінарний, трансферний, комунікативний, особистісно-професійний, психопедагогічний тощо, що створюватиме умови для комплексного навчання майбутніх соціальних працівників. Водночас, констатовано на основі аналізу наукових джерел, що реалізацію усіх вказаних вище методологічних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, як закордоном, так і в Україні, супроводжено неодмінним складником – модернізованим комунікативним підходом, що характеризується, передусім, нагальністю формування soft skills у майбутніх соціальних працівників, однозначну необхідність формування у процесі підготовки у ЗВО умінь міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Надалі варто проаналізувати нормативно-правову базу підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

1.2 Нормативно-правова база підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Нормативно-правова база підготовки майбутніх фахівців є значущим інструментом для забезпечення їхньої ефективної міжособистісної взаємодії у сфері соціальної роботи. Тому важливо, щоб чинна нормативно-правова база вказаної підготовки відповідала сучасним вимогам і потребам суспільства. Вона повинна: включати сучасні стандарти та норми професійної підготовки, що охоплюють аспекти міжособистісної взаємодії; враховувати ситуації, з якими соціальні працівники можуть зіштовхнутися у своїй професійній практиці; орієнтуватися на чинне законодавство у сфері діяльності соціальних служб, що

зазначено в окремій публікації (*Загальна декларація прав людини* [ЗДПЛ], 1948; Конституції України, 1996; Закон України «Про освіту» [ЗУПО], 2017; Закон України «Про вищу освіту» [ЗУПВО], 2014; ЗУПСР, 2019; Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [ЗУПСРСДМ], 2006; Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [ЗУПДССДГ], 2000; Міністерство освіти і науки України. *Стандарт вищої освіти: спеціальність 231 «Соціальна робота»* [СВО231], 2019; Всеукраїнська асоціація фахівців із соціальної роботи. *Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України* [ЕКССРУ], 2005; Самосійний, 2025; Михнюк, 2020; Корнєшук та ін., 2018; Семигіна, 2020; Лісовець, 2018 та ін.).

Здійснимо короткий ретроспективний аналіз формування нормативно-правової бази загалом підготовки майбутніх соціальних працівників.

Дослідницею історії підготовки майбутніх соціальних працівників О. Лісовець зазначено, що одним із перших детально розроблених планів організації професійної освіти був проєкт, запропонований засновницею соціальної роботи М. Річмонд на щорічному засіданні Національної конференції благодійних установ у 1897 р.. У доповіді вона визначила необхідні умови відкриття школи, зміст навчальної програми, вартість навчання, а також кількісний і якісний склад викладацького складу. Заснована М. Річмонд у 1898 р. Нью-Йоркська школа філантропічної роботи стала першою офіційною школою соціальної роботи та започаткувала поширення мережі подібних закладів у різних країнах світу (Лісовець, 2018). Лише у 70-х рр. XX ст. міжнародна система захисту прав людини набула практичного функціонування після ратифікації документів так званого «Білля про права» (Bill of Rights), до складу якого входять «Загальна декларація прав людини», «Міжнародний пакт про громадянські і політичні права», «Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права», а також два Факультативні протоколи до пактів. У подальшому в структурі ООН були створені конвенційні органи як механізми контролю за виконанням міжнародних конвенцій, зокрема щодо ліквідації всіх форм расової дискримінації та захисту прав дитини (Лісовець, 2018, с. 20).

Лише у 1991 р. відбулось введення професії соціального працівника та соціального педагога до українського «Класифікатора професій» та затвердження окремої спеціальності «Соціальний педагог» у переліку напрямів підготовки. Поява наприкінці ХХ ст. напряму підготовки «Соціальна робота» відокремила цей напрям від підготовки соціального педагога у ЗВО та дала можливість присвоєння кваліфікації соціального працівника. Напряму підготовки 231 Соціальна робота в рамках сфери «Соціологія» абсолютно по-новому підняв питання змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вимоги до змісту їхньої освіти зумовлювалися не лише потребами ринку праці, а й широким спектром професійних функцій та компетенцій соціального працівника (Михнюк, 2021, с. 12). Значну роль у розвитку соціальної роботи відіграли міжнародні проекти програм Tempus-Tacis, Erasmus та ін. Основу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників становить освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста із соціальної роботи, яка узагальнює кваліфікаційні вимоги до змісту освіти та використовується для визначення професійних позицій випускників закладів вищої освіти, аналізу потреби у фахівцях відповідної спеціальності та рівня, розроблення й коригування освітньо-професійних програм підготовки, професійної орієнтації здобувачів освіти, а також для здійснення державної акредитації закладів освіти (Скачкова, 2016). Стандарт для професії визначають школи соціальної роботи як члени світової професійної та академічної спільноти. Вони повинні мати можливість робити внесок та отримувати вигоду від розвитку досліджень, практики та політики на національному та глобальному рівнях (Семигіна, 2020).

Отже, поява напряму підготовки «Соціальна робота» в Україні відбулась майже через століття після появи одного із перших у Європі докладних планів організації професійної освіти у сфери соціальної роботи, що підкреслює доцільність використання закордонного досвіду для розвитку цієї сфери у країні, актуалізуючи трансферний підхід. Зважаючи на вказане, розглянемо зарубіжні особливості нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

До прикладу, у Канаді професійна підготовка соціальних працівників ґрунтується на стандартах акредитації та Заяві про освітню політику Канади, розроблених Канадською асоціацією шкіл соціальної роботи, Кодексі етики соціальних працівників, створеному Канадською асоціацією соціальних працівників, а також на навчальних програмах, що розроблені професійними школами відповідно до освітніх стандартів CASW і Кодексу етики CASP (Видишко, 2010).

Програма навчання працівників соціальних служб у Великобританії розроблена відповідно до вимог Центральної ради з освіти та навчання в соціальній роботі. Її зміст охоплює такі основні блоки: комунікація та рекрутинг; допомога клієнту; втручання в життя клієнта та надання соціальних послуг; організаційна робота; розвиток професійної компетентності (Сухоцька, 2022). Підготовка соціальних працівників для закладів загальної середньої освіти у Великобританії визначається академічними стандартами соціальної роботи, національними професійними стандартами практичної підготовки, вимогами до організації освітнього процесу, а також Кодексом професійної поведінки та етичними стандартами соціальних працівників і їхніх роботодавців, що регламентують взаємодію з клієнтами (Клос, 2021). Як бачимо, спільною рисою у підготовці майбутніх соціальних працівників у Канаді, США, Швеції та Великобританії є орієнтація на етичний кодекс працівника соціальної сфери, що визначає рамки та принципи їхньої міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Діяльність ЗВО з підготовки соціальних працівників в Австралії регулюється низкою нормативних актів, зокрема Законом про вищу освіту, Національними протоколами, Австралійською рамкою кваліфікацій, Посібником із впровадження Австралійської рамки кваліфікацій, а також Законом про політику та порядок заснування шкіл і членство в Австралійській асоціації соціальних працівників. Значну роль у сфері соціальної освіти виконує Австралійська асоціація соціальних працівників, що встановлює Стандарти професійної підготовки соціальних працівників та здійснює контроль за їх

дотриманням шляхом акредитації освітніх і професійних програм. Крім того, Австралійська асоціація соціальних працівників проводить діагностику рівня професійної кваліфікації соціальних працівників і в залежності від досвіду професійної діяльності присвоює різні види кваліфікацій (Cairns, Jeonac & Wallis, 2018).

Міжнародна соціальна робота загалом включає чотири основні види діяльності: соціальна робота; державна та приватна допомога постраждалим від лиха чи війни та групам меншин, що постраждали; міжнародні конференції з соціальної роботи; міжнародне співробітництво урядів і приватних організацій завдяки Лізі Націй, Міжнародної організації праці та Організації охорони здоров'я, Лізі в боротьби із хворобами та забезпечення соціального та політичного миру та злагоди в усьому світі. Включення професійного розвитку відповідає розробкам міжнародних професійних асоціацій щодо оприлюднення глобального визначення, етичних принципів і порядку денного соціальної роботи від місцевого до глобального рівнів (Healy & Thomas, 2020).

Важливим аспектом міжнародного досвіду формування соціальної освіти є те, що переважно у країнах світу, що входять до Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, до претендентів на професію соціального працівника пред'явлено низку вимог і поширеними вимогами і обмеженнями є: вікові обмеження та наявність певного освітнього рівня; у таких країнах, як Австралія, Канада, Німеччина, США, Швейцарія, потрібна наявність досвіду практичної соціальної роботи і соціальної діяльності – загальнокультурний тест і тести, розроблені співробітниками соціальних шкіл для визначення здібностей до соціальної роботи; наявність передпрофесійної підготовки. Переважно закордоном модернізація системи професійної підготовки соціальних працівників проходить у контексті переосмислення їхнього професійного статусу та професійних функцій, відповідності міжнародним підходам і тенденціям, реалізації ідеї професійної підготовки впродовж життя. На міжнародному рівні соціальне забезпечення пов'язане зі сферами діяльності національних урядів, міжурядових організацій, добровільних структур,

транснаціональних об'єднань, здійснюють розроблення стандартів соціального забезпечення, надання практичної допомоги, організацію соціальної освіти, проведення дослідницької діяльності та обмін кадрами й інформацією (Семигіна, 2019). Міжнародною федерацією соціальних працівників наголошено, що робота в соціальній сфері – це діяльність, що за своїм визначенням спрямована на забезпечення захисту прав людини, оскільки ґрунтована на принципі цінності людського життя, а головною метою є створення справедливих соціальних структур, здатних забезпечити безпеку та розвиток людини без приниження її гідності (Лісовець, 2018).

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників не виявив уніфікованої моделі організації цього навчання: вона є варіативною. Констатовано різні підходи до реалізації цієї підготовки та вимоги до абітурієнтів, визначення кваліфікаційних рівнів, затвердження програм професійної підготовки та програм професійного розвитку і післядипломної освіти. Конкретних нормативно-правових документів, що забезпечують закордоном компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виявлено. Водночас у досвіді вказаної підготовки у Великобританії є спеціальний компонент підготовки – комунікація. Як і ця країна, США, Канада та Швеція орієнтовані у підготовці майбутніх соціальних працівників на етичні кодекси соціального працівника. Загалом підготовка майбутніх соціальних працівників закордоном орієнтована на загальнолюдські цінності та принципи. Нормативно-правова база зарубіжної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності узагальнено та представлено у додатку (Додаток А).

Нормативно-правова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні ґрунтована загалом на нормативно-правовій базі функціонування соціальної сфери, що передбачає розгалужену систему нормативних актів, охоплює засоби правового регулювання відносин держави та осіб, які потребують соціальної допомоги та підтримки. У цю систему входять

закони та підзаконні акти, що передбачають та регулюють організацію технологій надання соціальної допомоги різним категоріям населення, що умовно поділяються на загальносоціальні та адресні. Соціальний працівник повинен добре володіти обома нормативними актами, вміло поєднувати їх у роботі з клієнтом та його соціальним оточенням (Лісовець, 2018). Це, на нашу думку, є відображенням компетентнісного та полівекторного підходів.

Підготовку соціальних працівників обумовлено реформаторськими впливами. Це спричинено порівняно незначним терміном функціонування професії «соціальний працівник» в Україні та постійними змінами у соціальній сфері і комплексом проблем, з якими має працювати майбутній соціальний працівник (Михнюк, 2020). Нормативно-правова база підготовки майбутніх соціальних працівників охоплює сукупність документів, що регулюють цей процес і умовно поділяються на п'ять груп залежно від рівня їх ухвалення. До першої групи належать міжнародні нормативні та рекомендаційні акти (документи ООН, ВООЗ, МОП, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ тощо). Другу групу становлять внутрішньодержавні нормативно-правові акти України (Конституція, закони, укази, постанови, накази міністерств). Третя група охоплює регіональні документи, що забезпечують реалізацію законодавства на місцях. Четверта група охоплює акти місцевого рівня (громади, мікрорайони, колективи). П'ята група представлена внутрішніми рішеннями, наказами й розпорядженнями установ та організацій (Самосійний, 2024а).

В окремій публікації вирізнено три рівні створення нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників (рис. 1.1) (Самосійний, 2024а, с. 1010).

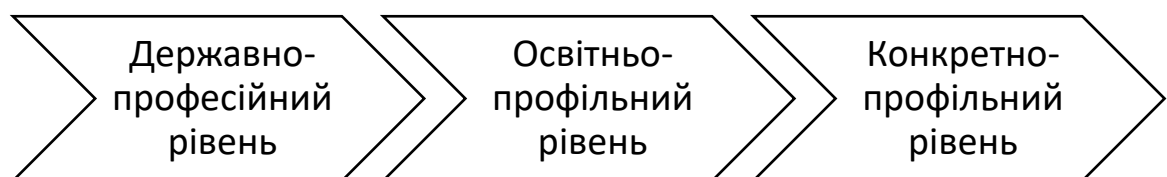


Рис. 1.1 Рівні створення нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників*

**виокремлено та змодельовано автором*

Водночас, законодавчу базу соціальної роботи в Україні складають такі міжнародні документи, як Загальна декларація прав людини (ЗДПЛ, 1948), Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (*Міжнародний пакт про громадянські та політичні права* [МПГПП], 1976), Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (*Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права* [МПЕСКП], 1976), що свідчить не лише про загальну основу стандарту соціальної роботи, а й про сталу, на наш погляд, тенденцію трансферного підходу.

Коротко проаналізуємо нормативно-правову базу діяльності загалом соціальної сфери в Україні. Основоположним у цих документах є «Конституція України» (Конституція України [КУ], 1996), котра забезпечує, зокрема Статтею 46 право на соціальний захист, передусім, у разі втрати працездатності, у разі старості тощо.

Важливим для правової основи соціальної роботи є Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (ЗУПДССДГ, 2000), за яким державні соціальні стандарти і нормативи встановлюються з метою визначення: механізму реалізації визначених Конституцією України соціальних прав і державних соціальних гарантій громадян; пріоритетів державної соціальної політики щодо забезпечення потреб людини тощо. Законодавство України становить певну основу соціальної роботи, забезпечує її правовий статус, створює правові умови для ефективного регулювання системи соціального захисту, соціальної допомоги та соціальної підтримки населення (ЗУПДССДГ, 2000; Професійний стандарт «Соціальний працівник», 2019; ЗУПСР, 2019 та ін). Таким чином, сфера соціальної роботи в Україні нормативно-правово забезпечена відповідно до світових стандартів, однак потребує постійного оновлення.

Статтею 431 глави 23 «Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом» визначено курс на активізацію співробітництва між Україною та ЄС у сфері вищої освіти, зокрема у напрямі реформування та модернізації системи вищої освіти тощо (Угода про асоціацію, 2014). Відповідно,

реформування системи вищої освіти забезпечено такими ключовими документами: Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти, Рамка кваліфікацій для європейського простору вищої освіти, Європейська рамка кваліфікацій для безперервного навчання тощо («Європейський простір») (Угода про асоціацію, 2014, с. 33). Вказана угода забезпечує нормативно-правові засади компетентнісного і трансферного підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників.

Законами України «Про освіту» (ЗУПО, 2017) та «Про вищу освіту» (ЗУПВО, 2014) регульовано систему забезпечення якості, зокрема вищої освіти в Україні, передусім завдяки діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) та незалежних установ оцінювання та якості вищої освіти. У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр». зазначено, що у ХХІ ст. держави, які входять до Європейського простору вищої освіти, перейшли від моделі забезпечення якості шляхом визначення необхідних ресурсів до моделі забезпечення якості за результатами, що передбачає визначення чітко вимірюваних критеріїв та індикаторів якості, стандартів вищої освіти, рамок кваліфікацій, рейтинги тощо. Стратегією визначено реалізацію цілей у такій сфері, як забезпечення якості надання освітніх послуг закладів вищої освіти (Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. *Стратегія НАЗЯВО до 2022 року* [СНАЗЯВО], 2019). Тобто оцінку якості освітньої діяльності ЗВО здійснює НАЗЯВО, створене відповідно до «Положення про акредитацію освітніх програм, що забезпечують підготовку здобувачів вищої освіти» (Міністерство освіти і науки України. *Положення про акредитацію освітніх програм* [ПАОП], 2019). НАЗЯВО зобов'язане гарантувати якість освітніх програм шляхом впровадження ефективних процедур їх акредитації, функціонування систем внутрішнього забезпечення якості у ЗВО (СНАЗЯВО, 2019). Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти відповідає внутрішній культурі ЗВО, політиці якості, взаємоповазі між усіма членами університетської спільноти (Рекомендації, 2019). Система внутрішнього забезпечення якості освіти регулюється Законом України «Про

вищу освіту» (ЗУПВО, 2014) і передбачає впровадження чітких процедур гарантування якості вищої освіти, здійснення моніторингу та регулярного перегляду освітніх програм, а також забезпечення необхідними ресурсами для організації освітнього процесу тощо.

Якість вищої освіти, зокрема, оцінюється шляхом релятивістського підходу, що ґрунтується на досягненні освітніх цілей, тобто на відповідності навчальних досягнень здобувачів заздалегідь визначеним результатам згідно з вимогами освітніх стандартів. Іншим підходом до її аналізу є компетентнісний, що передбачає оцінювання рівня сформованості компетентностей і творчо-пізнавальної активності студентів (Савчук, 2019). Якість результатів вищої освіти майбутніх соціальних працівників визначається за низкою показників, серед яких: ступінь задоволення потреб споживачів освітніх послуг, розвиток і реалізація індивідуальних здібностей учасників освітнього процесу, рівень працевлаштування випускників, усвідомлення ними професіоналізму, а також сформованість здатності до самоосвіти тощо (Клімова, 2017). До основних підходів оцінювання якості вищої освіти майбутніх соціальних працівників належать: відповідність вимогам освітніх і професійних стандартів; досягнення визначених освітніх цілей на різних етапах навчання; створення належних умов організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; а також задоволення очікувань здобувачів освіти та потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях. При цьому оцінювання якості вищої освіти у ЗВО є складною системною процедурою, що охоплює всі складові діяльності закладу (Ілійчук, 2022, с. 54)

Як бачимо, Україна, слідуючи світовій тенденції трансферного підходу, обрала курс на активізацію співробітництва з ЄС у сфері вищої освіти, що сприяє її реформуванню та модернізації, трансформації відповідно до європейських вимог. Встановлено чітко вимірювані критерії та індикатори якості, стандарти вищої освіти. Наразі, якість вищої освіти, зокрема підготовки майбутніх соціальних працівників визначено як відповідність умов здійснення освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандарту вищої

освіти, професійним чи міжнародним стандартам, потребам усіх зацікавлених сторін. Однак предмет нашого дослідження концентрує увагу на нормативно-правових засадах підготовки майбутніх соціальних працівників саме до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

У професійному стандарті «Соціальний працівник» вказано широкий спектр професійних функцій, що виконують соціальні працівники. Ці функції конкретизовано у професійних компетенціях (Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. *Професійний стандарт «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»* [ПССПДП], 2020). У окремій публікації конкретно проаналізовані професійні функції та компетентності соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник», пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти із іншими учасниками професійної діяльності (Самосійний, 2024а) (Додаток Б). Наголошено, що професійні функції соціальних працівників сформульовано у ключових поняттях «організація», «підготовка», а професійні компетентності конкретизовані у здатності взаємодіяти з отримувачами соціальних послуг та їхніми представниками, забезпечувати посередництво, керівництво, координацію, мотивацію тощо. Також на основі професійного стандарту «Соціальний працівник», у вказаній вище публікації, проаналізовано узгодженість між набуттям майбутніми соціальними працівниками у процесі підготовки у ЗВО предметних знань та відповідних нормативно-правових знань (Додаток В). Встановлено необхідність обізнаності соціальних працівників із широким спектром нормативно-правової бази, зокрема: «Загальна декларація прав людини»; Конвенції «Про права людини», «Про права осіб з інвалідністю»; «Конституція України»; «Цивільний кодекс України», «Сімейний кодекс України», Кодекс законів про працю; Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про соціальні послуги», «Про звернення громадян», «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю», «Про запобігання та протидії домашнього насилля», «Про основи соціального

захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про психіатричну допомогу», «Про захист персональних даних» та ін.

Сучасний світ також характеризується мультикультурним середовищем, де майбутні соціальні працівники будуть взаємодіяти із клієнтами з різних культур, етнічних груп, соціальних рівнів тощо. Тому нормативно-правова база має сприяти розвитку компетенцій у міжкультурному спілкуванні, культурній чутливості та адаптації до різних соціокультурних контекстів (СВО231, 2019). Стандарт підготовки майбутніх соціальних працівників припускає, освітні програми у сфері соціальної роботи сприяють формуванню динамічної інтелектуальної, соціальної та матеріальної спільноти. Стандарт формується з урахуванням теоретичних підходів, що базуються на таких ціннісних орієнтирах: глобалізація та світовий обмін знаннями; теорії та підходи соціального розвитку; концепції прав людини й соціальної справедливості; а також ідеї сталого розвитку та екологічної справедливості (Семигіна, 2020).

Економічні та політичні умови, а також зростання кількості клієнтів соціальної роботи та розширення їхніх категорій, на думку В. Корнещук, Ю. Колодійчук і М. Боделан, актуалізують необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО. Дослідники стверджують, що ефективне розв'язання цієї проблеми можливе за умови побудови підготовки майбутніх соціальних працівників не лише з урахуванням особливостей вітчизняної соціальної роботи та найкращих практик національної професійної освіти, а й шляхом впровадження міжнародного досвіду (Корнещуй та ін., 2018). Стандарти підготовки соціальних працівників, розроблені міжнародними професійними асоціаціями, зазначено як важливий компонент розвитку міжнародної соціальної роботи та мають виступати орієнтирами, ідеальними моделями для формування ефективних національних систем, що поєднують найкращі світові напрацювання з результативними локальними практиками (Семигіна, 2020).

Обговорення вітчизняних етичних аспектів соціальної роботи часто базовані на тексті документа «Етика у соціальній роботі: принципи та

стандарти», затвердженого Міжнародною федерацією соціальних працівників у 1994 р. У преамбулі документ коротко обґрунтовано важливість етичної поінформованості як невід’ємної частини професійної практики соціальних працівників, а також Міжнародної декларації етичних принципів соціальної роботи та Міжнародних етичних стандартів для соціальних працівників (*The Ethics of Social Work – Principles and Standards* [TESWPS], 1994).

У 2004 р. Міжнародна федерація соціальних працівників та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи ухвалили «Етику соціальної роботи: принципи та стандарти». Цей документ відтворює визначення соціальної роботи, прийняте у 2000 р. Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи, підкреслюючи ключове значення принципів прав людини та соціальної справедливості. Він також: містить посилання на декларації прав людини та конвенції, що стосуються соціальної роботи; встановлює загальні етичні принципи під двома основними заголовками: права та гідність людини та соціальна справедливість; містить базові рекомендації щодо етичної поведінки у сфері соціальної роботи (*Ethics in Social Work, Statement of Principles* [ESWSP], 2004). У 2014 р. відбувся перегляд документа «Етика соціальної роботи: принципи та стандарти» із фокусом на зосередження на чотирьох ключових сферах (Семигіна, 2019, с. 72).

Загалом, процес формування етичних правил було ускладнено розбіжностями між Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи. Зрештою, лише у 2018 р. було представлено «Глобальну заяву IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (далі – Заява). Важливою її деталлю є зазначення, що Заява може бути доповнена та / або адаптована на національному та / або регіональному рівнях, за умови, що це відповідає намірам і духу цієї Заяви. Вона розроблена з метою сприяння прагненню соціальних працівників досягати найвищих можливих стандартів етичної практики шляхом постійних обговорень, саморефлексії та участі в етичних процесах прийняття рішень для забезпечення етичних результатів. У заяві також окреслено зобов’язання поважати людей, з якими працюють

соціальні працівники, зокрема їхніх клієнтів. Сам документ створено для забезпечення кількох рівнів підзвітності: перед окремими особами, сім'ями, групами та спільнотами, з якими соціальні працівники працюють; перед собою; організаціям; до ширшого соціального контексту, який охоплює освіту, практику та дослідження соціальної роботи (*Global Social Work Ethical Principles* [GSWEP], 2018). Зазначені принципи перекладено українською та узагальнено у додатку Г.

Також кожен із зазначених принципів слід розглядати у взаємозв'язку один з одним, а не окремо. Це, на нашу думку, нормативно забезпечує тенденції безперервного професійного розвитку майбутніх соціальних працівників при підготовці до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та модернізації освітнього процесу. Вказані рівні підзвітності, на нашу думку, нормативно визначають перелік суб'єктів та інституцій, з якими вони мають бути готовими взаємодіяти майбутні соціальні працівники: власне особа соціального працівника (сам із собою: внутрішньоособистісна взаємодія); окремі особисті клієнти; сім'ї; групи осіб та спільноти; організації; представники сфери освіти, медицини тощо; представники соціальної сфери та її дослідження (рис. 1.2).

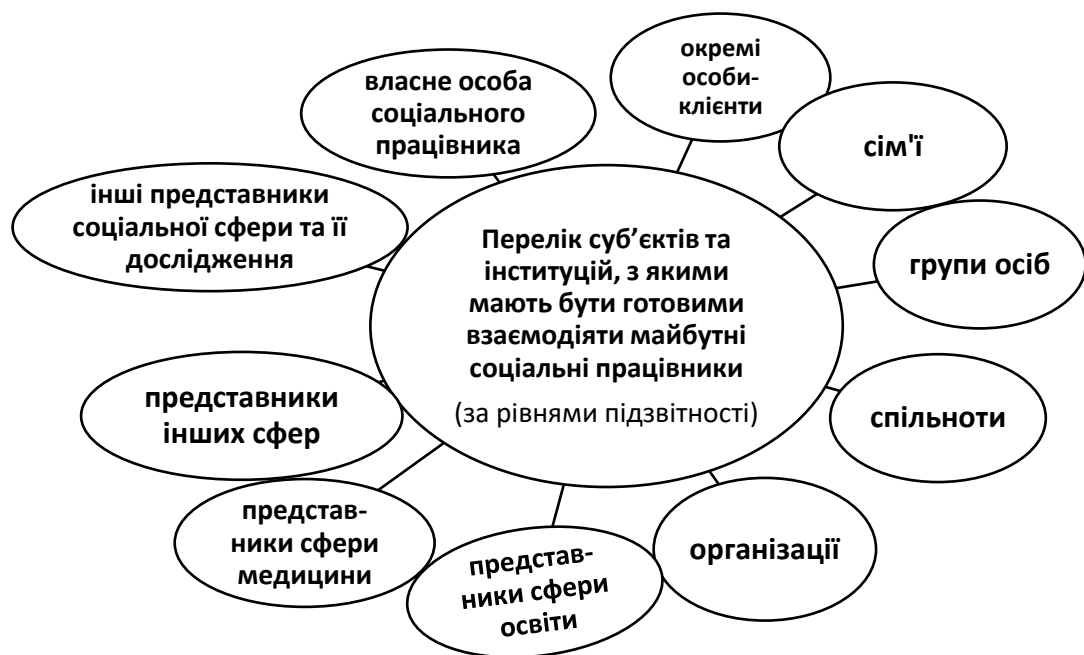


Рис. 1.2. Рівні підзвітності соціальних працівників, що визначають перелік суб'єктів та інституцій, з якими вони мають бути готовими взаємодіяти*

**змодельовано автором за «Глобальною заявою IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (GSWER, 2018)*

У Заяві підкреслюється залежність людини від суспільства, а також від соціально-політичних, економічних і культурних структур та традицій; зазначається, що вразливість є універсальною складовою людського існування. Окремо наголошується, що соціальні працівники усвідомлюють політичний вимір своєї професії як наслідок владних повноважень, делегованих державою для здійснення діяльності в межах етичних принципів професії. Водночас відповідальність за забезпечення етичної практики покладається не лише на соціальних працівників, а й на організації, які повинні виконувати свої зобов'язання щодо її підтримки. Центральне місце в соціальній роботі займають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності. Загалом у Заяві описано дев'ять принципів соціальної роботи (GSWER, 2018). Вказані принципи узагальнено, схарактеризовано та представлено таблицею у додатку Г.

Також ці принципи, вважаємо, є принципами міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності. Отже, саме міжнародні принципи «Глобальної заяви IASSW про етичні принципи соціальної роботи», логічно, мають визначають принципи підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Натомість, в Україні досі є чинним «Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи в Україні» (далі – Етичний кодекс), ухвалений у вересні 2005 р., що вказує на деяку відсталість від глобальних процесів розробки та впровадження нових етичних вимог до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Цей Етичний кодекс визначено документом, спрямованим на здійснення соціальної роботи в багатьох функціональних сферах із метою розвитку потенціалу та здібностей особистості, а також задоволення потреб людини. Загалом, Кодекс (ЕКССРУ, 2005). Для порівняння із Заявою (GSWER, 2018), Етичний кодекс містить сім принципів.

Отже, в Україні підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності ґрунтована на принципах, визначених внутрішнім Етичним кодексом. Порівняння принципів, закладених у двох кодексах, представлено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Порівняння етичних принципів соціальних працівників,
сформульованих у «Глобальній заяві IASSW про етичні принципи
соціальної роботи» та «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи
в Україні»***

№	Етичні принципи соціальних працівників, сформульовані у «Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи в Україні» (ЕКССРУ, 2005)	Етичні принципи соціальних працівників, сформульовані у «Глобальній заяві IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (GSWEF, 2018)	Порівняльні примітки
1	повага до гідності кожної людини	визнання людської гідності	Ідентично
2	доступність послуг	заохочення прав людини	у міжнародній Заяві контекст доступності соціальних послуг конкретизовано, уточнено
3		сприяння соціальній справедливості	
4	пріоритетність інтересів клієнта	сприяння реалізації права на самовизначення	у міжнародній Заяві акцентовано на самовизначенні у вирішенні соціальних проблем, що далі уточнено у іншому етичному принципі поняттям «приватність»
5	довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта	просування права на участь	вітчизняний варіант Етичного кодексу має, на нашу думку, доречний акцент на термінах «довіра» та «взаємодія»
6	конфіденційність	повага до конфіденційності і приватності	ідентично та див. п. 4 у цій таблиці
7	Толерантність	ставлення до людей як до цілісних осіб	у міжнародній Заяві поняття «толерантність» – розширено
8	дотримання професійної етики	етичне використання технологій і соціальних мереж	у міжнародній Заяві дотримання професійної етики уточнена сучасною потребою етичного використання технологій і соціальних мереж
9		професійна чесність	

**узагальнено, порівняно та укладено автором за «Глобальною заявою IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (GSWEP, 2018) та «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні»*(ЕКССРУ, 2005)*

Як видно з табл. 1.1, попри ідентичність формулювання частини етичних принципів у вітчизняному Етичному кодексі, варто звернути увагу на осучаснений міжнародний стандарт Заяви, зокрема щодо конкретизації доступності послуг; акцентуванні на самовизначенні у вирішенні соціальних проблем, що далі уточнено у іншому етичному принципі поняттям «приватність»; розширенні сутності поняття «толерантність»; уточненні сучасної потреби етичного використання технологій і соціальних мереж тощо. Водночас, вітчизняний варіант Етичного кодексу має, на нашу думку, доречний акцент на термінах «довіра» та «взаємодія» у принципі щодо вирішення проблем клієнта.

Норми етичної поведінки поділено у Етичному кодексі на чотири категорії, стосовно: професії, колег, клієнтів, взаємодіючих організацій (рис. 1.3) (ЕКССРУ, 2005).

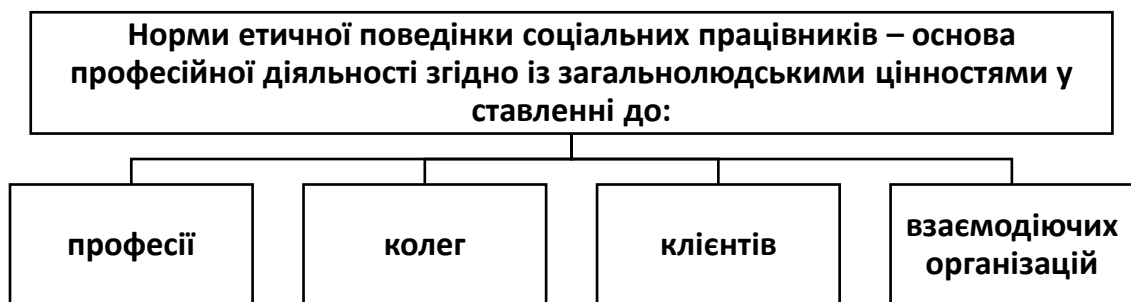


Рис. 1.3. Категорії норм етичної поведінки соціальних працівників згідно із загальнолюдськими цінностями*

**змодельовано автором за «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні» (ЕКССРУ, 2005)*

Вважаємо, що представлені на рис. 1.3 категорії норм етичної поведінки соціальних працівників згідно із загальнолюдськими цінностями становлять

орієнтири підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Подальший аналіз Етичного кодексу (ЕКССРУ, 2005) з точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності дозволив зробити такі узагальнення/

Норми етичної поведінки щодо професійної діяльності передбачають дотримання принципів і правил етичної поведінки, відповідальність перед клієнтами в межах, визначених положеннями Кодексу, а також виявлення й розкриття сутності та причин індивідуальних, сімейних, групових соціальних проблем, проблем територіальних громад і глобальних соціальних викликів. Вони також включають визнання пріоритетності професійної відповідальності над особистими інтересами, а також роз'яснення цілей, завдань і змісту професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності.

Таким чином, норми етичної поведінки стосовно професії обумовлюють у підготовці майбутніх соціальних працівників необхідність комунікативного, психопедагогічного, трансферного та особистісно-професійного підходів до здобуття освіти у ЗВО.

Норми етичної поведінки у взаєминах із колегами передбачають, що соціальний працівник має визнавати різні погляди та форми практичного досвіду колег із соціальної роботи та інших фахівців, коректно й лаконічно висловлювати критичні зауваження і пропозиції. Також він повинен конструктивно аналізувати професійні дії колег, створювати та використовувати можливості для обміну знаннями, досвідом і поглядами з колегами, спеціалістами інших сфер і волонтерами з метою вдосконалення власної практики та збагачення інтелектуального потенціалу професійної спільноти. Окрім цього, соціальний працівник зобов'язаний захищати професійну честь і гідність колег, уникаючи упередженої критики як окремих фахівців, так і професії загалом.

Отже, зазначена вимога щодо обміну знаннями, досвідом та поглядами з колегами по соціальній роботі, фахівцями інших сфер, волонтерами відповідає

трансферному підходу як взаємообміну науковим та практичним надбанням. Окрім того, цей пункт нормативно визначає представників інших професій та сфери міжособистісного спілкування соціальних працівників.

Щодо етичної поведінки у взаємодії з клієнтами Етичний кодекс спеціалістів соціальної роботи України визначає, що соціальний працівник зобов'язаний поважати особистість клієнта та забезпечувати захист його гідності й прав незалежно від походження, статі, віку чи внеску в суспільний і соціальний розвиток. Він має прагнути глибоко розуміти кожного клієнта та з'ясовувати всі чинники, що зумовили виникнення проблеми, а також пропонувати найбільш доцільні види професійної допомоги чи соціальних послуг. Окрім цього, соціальний працівник повинен сприяти встановленню взаємодії з клієнтом на основі довіри, емпатії та дотримання конфіденційності, визнавати й поважати його рішення та відповідальність за них. У випадку неможливості надання необхідної соціальної послуги фахівець зобов'язаний поінформувати клієнта про це, зберігаючи за ним право на самостійний вибір подальших дій.

Окреслені вимоги, на наш погляд, є нормативно-правовим забезпеченням методологічного компетентнісного, полівекторного підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників для забезпечення відповідного рівня якості їх міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Норми моральної поведінки щодо взаємодії з організаціями передбачають, що соціальний працівник має співпрацювати з установами та організаціями, діяльність яких спрямована на надання соціальних послуг. Він повинен використовувати їхній досвід як ресурс для підвищення якості допомоги клієнтам, а також підтримувати й розвивати партнерські відносини між організаціями, що здійснюють соціальну діяльність у громаді. Крім того, соціальний працівник зобов'язаний забезпечувати професійне інформування клієнтів і громадськості щодо результативності своєї роботи шляхом періодичного громадського оцінювання якості, ефективності та результативності наданих соціальних послуг.

Очевидно, що ставлення соціальних працівників у професійній діяльності до взаємодіючих організацій, передбачає їхні комунікативні компетентності, уміння взаємодіяти на різних соціально-організаційних рівнях та у різних ситуаціях, до чого вони мають бути підготовлені ще у ЗВО. Зауважимо, що, з одного боку, у цьому пункті йдеться про організації, а не осіб для міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності, однак, з іншого боку, кожна взаємодіючу організацію представляють конкретні особи, з якими і мають професійно взаємодіяти майбутні соціальні працівники.

У рамках нашого дослідження доцільно окремо розглянути пункт 1.4 Етичного кодексу: вимогу довіри та взаємодії у вирішенні проблем клієнта пояснюється як зобов'язання соціальних працівників сприяти, зокрема: створенню доброзичливої атмосфери спілкування з клієнтом; формуванню довіри до соціального працівника як передумови ефективної соціальної діяльності (Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України, 2005). На нашу думку, забезпечення зазначених вимог є неможливим без побудови ефективної взаємодії з клієнтами. Передумовою цьому є саме належна підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Частиною цієї підготовки є вивчення етичних вимог до професійної діяльності. Нормативно-правова база підготовки майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, що також підтверджено дослідженнями О. Лісовець (Лісовець, 2018), має сприяти розвитку професійної етики соціальних працівників у контексті міжособистісної взаємодії. Вона повинна містити етичні норми та принципи, що регламентують поведінку соціальних працівників у процесі міжособистісної взаємодії. Такі норми сприятимуть встановленню довіри між соціальними працівниками та одержувачами соціальних послуг, іншими учасниками їхньої професійної діяльності.

Не менш важливим, на нашу думку, для майбутніх спеціалістів є безпосереднє знання нормативної бази забезпечення професійної діяльності у

сфері соціальної роботи. Власне нормативні документи мають забезпечувати високий рівень підготовки майбутніх соціальних працівників та гарантувати включення практичних занять та ситуаційного аналізу для формування практичних навичок соціальної взаємодії. Професійна діяльність соціальних працівників вимагає прояву спроможності ефективної взаємодії з оточуючими, що немало залежить від їхньої комунікативної компетентності. Саме тому розвиток цієї компетенції має бути передбачений у підготовці майбутніх соціальних працівників і документально закріпленим у нормативно-правовій базі їхньої підготовки у ЗВО.

Отже, аналіз нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності дозволив нам зробити певні висновки.

Нормативно-правова база підготовки майбутніх фахівців є значущим інструментом для забезпечення їхньої ефективної міжособистісної взаємодії у сфері соціальної роботи. Тому важливо, щоб чинна нормативно-правова база вказаної підготовки відповідала сучасним вимогам і потребам суспільства. Вона повинна: включати сучасні стандарти та норми професійної підготовки, що охоплюють аспекти міжособистісної взаємодії; враховувати ситуації, з якими соціальні працівники можуть зіштовхнутися у своїй професійній практиці; орієнтуватися на чинне законодавство у сфері діяльності соціальних служб. Проблема полягає в тому, що чинна нормативно-правова база підготовки майбутніх соціальних працівників не завжди відповідає сучасним суспільним запитам та потребам. Враховуючи складність та специфіку соціальної роботи, вкрай важливо приділити належну увагу нормативно-правовій базі для освіти майбутніх фахівців у цій сфері. Вона має охоплювати сучасні стандарти та норми професійної освіти соціальних працівників, включаючи аспекти міжособистісної взаємодії; враховувати різноманітні ситуації, з якими соціальні працівники можуть зіткнутися у своїй професійній практиці. Водночас, сучасні стандарти та норми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників повинні відповідати чинним нормативним актам у сфері соціальних послуг.

Аналіз зарубіжного досвіду особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників констатував різні підходи до її та вимоги до абітурієнтів, визначення кваліфікаційних рівнів, затвердження програм професійної підготовки та програм професійного розвитку і післядипломної освіти. Конкретних нормативно-правових документів, що забезпечують закордоном компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виявлено. Водночас у досвіді вказаної підготовки у Великобританії є спеціальний компонент підготовки – комунікація. Як і ця країна, США, Канада та Швеція орієнтовані у підготовці майбутніх соціальних працівників на етичні кодекси соціального працівника.

Вирізнено три рівні створення нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників: державно-професійний, освітньо-професійний та конкретно-профільний. Зазначено, що сфера соціальної роботи в Україні нормативно-правово забезпечена відповідно до світових стандартів, однак потребує постійного оновлення.

Узгоджено професійні функції та компетентності соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник», пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти із іншими учасниками професійної діяльності. Наголошено, що професійні функції соціальних працівників сформульовано у ключових поняттях «організація», «підготовка», а професійні компетентності конкретизовані у здатності взаємодіяти з отримувачами соціальних послуг та їхніми представниками, забезпечувати посередництво, керівництво, координацію, мотивацію тощо. Проаналізовано узгодженість між набуттям майбутніми соціальними працівниками у процесі підготовки у ЗВО предметних знань та відповідних нормативно-правових знань. Встановлено необхідність обізнаності соціальних працівників із широким спектром нормативно-правової бази, зокрема: «Загальна декларація прав людини»; Конвенції «Про права людини», «Про права осіб з інвалідністю»; «Конституція України»; «Цивільний кодекс України», «Сімейний кодекс України», Кодекс законів про працю; Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»,

«Про соціальні послуги», «Про звернення громадян», «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю», «Про запобігання та протидії домашнього насилля», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про психіатричну допомогу», «Про захист персональних даних» та ін.

Проаналізовано «Глобальну заяву IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (Заява, 2018), що на міжнародному рівні визначає етичні принципи діяльності соціальних працівників, нормативно забезпечує тенденції безперервного професійного розвитку майбутніх соціальних працівників при підготовці до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та модернізації освітнього процесу; визначає рівні підзвітності: перелік суб'єктів та інституцій, з якими мають бути готовими взаємодіяти майбутні соціальні працівники (власне особа соціального працівника (сам із собою: внутрішньоособистісна взаємодія); окремі особи-клієнти; сім'ї; групи осіб та спільноти; організації; представники сфери освіти, медицини тощо; представники соціальної сфери та її дослідження). Водночас, в Україні підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності ґрунтована на принципах, визначених раніше прийнятим внутрішнім «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні» (ЕКССРУ, 2005). Виявлено та схарактеризовано неузгодження між цими двома документами, що вказує на потребу осучаснення відповідного вітчизняного документа.

Акцентовано, що «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні» визначено категорії норм етичної поведінки соціальних працівників згідно із загальнолюдськими цінностями, що становлять орієнтири підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (ставлення до професії, колег, клієнтів, взаємодіючих організацій); окреслено представників інших професій та сфери міжособистісного спілкування соціальних працівників.

Констатовано на основі аналізу нормативно-правових документів та наукових джерел, що усіма професійними функціями та компетенціями

соціальних працівників передбачено їхня спроможність соціальних до взаємодії з оточуючими, оскільки це професія системи «людина ↔ людина». При цьому підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є напрямом, пов'язаним із формуванням їхньої комунікативної компетентності. Документи нормативно-правової бази забезпечення регулювання міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників, як свідчать результати нашого аналізу цих документів, наразі перебувають у постійному перегляді для удосконалення відповідно до змін сьогодення, зокрема спричинених військовим станом у країні, що стало причиною зміни й трансформації класичних для мирного часу запитів.

Подальшого аналізу потребує категоріальний апарат нашого дослідження.

1.3 Уточнення ключових понять дослідження

Продовжуючи логіку дослідження, здійснимо аналіз ключових понять дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності у такому порядку: «професійна діяльність», «соціальна робота», «соціальний працівник», «підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності» та дотичних до них понять.

У сучасній зарубіжній літературі це трактування відрізняється залежно від сфери дослідження: як цілеспрямований, колективно-опосередкований процес (теорія діяльності / activity theory), як набір організованих соціальних практик (соціологія), як індивідуальні поведінкові / психологічні акти (психологія розвитку, громадське здоров'я). Цю різноманітність підкреслюють оглядові й прикладні роботи останніх років. Activity Theory (культурно-історична теорія діяльності) залишається центральною, використовуючи базові категорії: суб'єкт → об'єкт → інструменти (медіатори) → правила → спільнота → розподіл праці. Водночас відбувається постійний перегляд і розширення вказаної моделі для цифрових / гібридних контекстів. Зростає акцент на аналізі діяльності як

системи, де зміни в одній частині породжують трансформації всієї системи (Boat et al., 2024; Jeon et al., 2024; Colasante, 2024; Martinez Marroquin & Senadji, 2025 та ін.).

У вітчизняних джерелах поняття «діяльність» трактується як вольовий процес, що активізується та перетворюється на рушійну силу; як прагнення (аспірація); як свідома реакція суб'єкта на зовнішні подразники та умови середовища; а також як усвідомлене пристосування до стану навколишнього світу. Зважаючи на описане, діяльність є не лише пристосуванням людини до зовнішнього світу, а має ознаки усвідомлення, цілеспрямованого перетворення з певним результатом, що задовольняє інтереси та потреби. Найелементарнішою частиною діяльності визначено дію. Проте сукупність виконуваних дій не характеризується як діяльність, оскільки діяльність включає такі характеристики: безперервність, послідовність дій. Тобто єдність, структурованість, послідовність дій дозволяють досягти бажаного результату і можуть бути визначені як діяльність. В офіційних документах «діяльність» інколи вживається в техніко-правовому значенні, що відрізняється від академічних теоретичних (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [ЗУПННТД], 2015; Писаренко та ін., 2024 та ін.).

Отже, поняття «діяльність» у сучасних наукових джерелах (Colasante, 2024; Martinez Marroquin & Senadji, 2025 та ін.) потрактовано багатовимірно: від класичного філософського визначення як універсальної форми людської діяльності до галузевих інтерпретацій у психології, соціології та педагогіці. Зокрема, у психології (Михнюк, 2020 та ін.) акцент зроблено на поведінкових актах та свідомих реакціях суб'єкта; у соціології – на організованих практиках та соціальних взаємодіях; у педагогіці та теорії діяльності – на цілеспрямованому процесі. Водночас підкреслено системний характер діяльності та взаємозалежність її елементів.

У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне визначати професійну діяльність як свідому, цілеспрямовану та структуровану діяльність окремої особи або групи у певній сфері відповідно до встановлених фахових вимог та

обов'язків, що реалізуються шляхом послідовних, взаємопов'язаних дій, спрямованих на перетворення реальності та задоволення певних потреб.

Термін «соціальна робота» вперше з'явився на початку XX ст. у США. Термін «робота» визначено як діяльність упорядкованого та організованого характеру, а поняття «соціальна» підкреслює, що ця діяльність зумовлена соціальними чинниками, що впливають на процеси соціалізації та ресоціалізації людей. Загалом, виокремлено дві складові соціальної роботи: діяльність організацій та установ соціальної сфери; спеціально організована соціальна допомога, що враховує особливі психологічні особливості особистості та особливості їх впливу на соціальне життя суспільства (Семигіна, 2021).

У сучасній соціально-педагогічній науці та практиці використано такі споріднені терміни, як «соціальний педагог», «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи». Ці посади були офіційно запроваджені 1991 р. в Україні, що відрізняється від ситуації у інших країнах. До прикладу: у сучасній Англії затверджено посади «соціальний працівник» та «фахівець із роботи з молоддю», а у Франції – «соціальні кур'єри». До них належать вихователі раннього дитинства, педагоги з профілактики правопорушень серед молоді, консультанти із соціальної та сімейної економіки, аніматори соціально-культурної діяльності та секретарі з медичної соціальної роботи (Ілліна, 2016).

Розглянемо докладніше трактування суміжних соціально-педагогічних категорій «соціальна педагогіка», «соціальна робота». Зазначимо, що вони не є синонімічними, а зберігають статус суміжних, проте відмінних дисциплін та сфер професійної діяльності.

Соціальна педагогіка – це педагогіка в широкому розумінні (Moss & Petrie, 2019). Розвиток соціальної педагогіки висунув на передній план питання щодо її академічної та професійної приналежності та її відносин із соціальною роботою. Це питання викликало суперечки з моменту першої її появи в Німеччині понад півтора століття тому, але яке загострилося в Європі в останні десятиліття. На цю тему було висловлено багато різних поглядів: що педагогіка є теоретичнішою та загальнішою, а соціальна робота – практичнішою та прикладнішою наукою

(Mátel & Krejci, 2016); що соціальна робота підпадає під егіду соціальних наук, а соціальна педагогіка – під егіду педагогіки (Llena, 2018); що соціальна робота зосереджена на вирішенні проблемних ситуацій, тоді як соціальна педагогіка більше зосереджена на профілактиці (Kraus & Hoferková, 2016).

Професії в соціальній сфері нерозривно пов'язані з історичним, політичним і соціальним розвитком кожної країни. Це природно означає, що відносини між соціальною педагогікою, соціальною освітою та соціальною роботою відрізняються залежно від контексту. Дискусія, спричинена появою нових професіоналів – соціальних педагогів, які прагнули діяти на території, що раніше була виключною для них (Úcar, 2021).

Переосмислюючи мотиви соціальної педагогіки, науковці почали використовувати термін «соціальна робота» у своїх працях. Вони визначали «соціальну роботу» з точки зору соціальної справедливості як заходи соціального забезпечення, спрямовані на піднесення пригноблених, позбавлених власності класів. Завдання подолання бідності яскраво фігурувало в німецьких визначеннях соціальної роботи протягом більшої частини двадцятого століття. Це помітно контрастує з Великобританією, де питання бідності часто замовчуються в дискурсах, применшуючи її роль у проблемах, які вирішує соціальна робота. Сама соціальна робота формально ніколи не відступала від сфери дитинства та юності, конкуруючи за неї з соціальною педагогікою. Цей розгляд ідентичності двох соціальних професій тепер продовжується вивченням подій кінця ХХ ст. Розгляд окремих навчальних програм для кожної соціальної професії виявляє відмінності в головній дисципліні для студентів: окремі кар'єрні шляхи та контрастні професійні ідентичності (Frampton, 2022).

У сучасній науковій літературі поняття «соціальна робота» розглянуто в трьох взаємопов'язаних значеннях (Корнещук, Колодійчук, Боделан, 2018, с. 10):

- практична професійна діяльність, спрямована на надання допомоги та підтримки людям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях;
- навчальна дисципліна, що забезпечує професійну підготовку фахівців у сфері соціальної допомоги та підтримки населення;

– сфера наукового знання, що базована на системі понять і теорій та досліджує принципи, закономірності, моделі і методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять і категорій, сукупність методів дослідження тощо.

Узагальнено у наукових джерелах (Корнещук, Колодійчук, Боделан, 2018; Frampton, 2022; Úcar, 2021 та ін.) соціальну педагогіку представлено, як науку, є частиною загальної педагогіки, предметом якої є формування розвитку особистості під впливом сукупності чинників. Вона вивчає соціальну детермінованість виховання людини, її соціальний розвиток як особистості, а також, особливості організації соціального середовища для розвитку людини. Предметом соціальної педагогіки є соціальне навчання. Водночас, соціальна педагогіка є розділом науково-педагогічних знань про взаємодію особистості та соціального середовища. Тому вона є компонентом підготовки фахівців соціальної сфери, які виконують функції соціальної орієнтації людини.

Отже, сучасна наукова думка розглядає соціальну педагогіку та соціальну роботу як самостійні спеціальності, що мають спільний об'єкт, але різний предмет і фокус. У соціальній педагогіці основний акцент зміщено на розвиток потенціалу особистості в соціальному середовищі, особливо в контексті неформальної та інформальної освіти, формування соціальних компетентностей. Соціальна робота спрямована на корекцію та кризову інтервенцію, надання комплексних соціальних послуг, захист прав і відновлення соціального функціонування клієнтів, які вже перебувають у складних життєвих обставинах.

Науковці, які досліджують міжнародний досвід (Kraus & Hoferková, 2016; Frampton, 2022; Llana, 2018; Mátel & Krejčí, 2016 та ін.), зазначають, що в деяких європейських країнах спостерігається тенденція до інтеграції цих функцій у рамках однієї ширшої професії або освітньої програми. Проте, педагогічний (розвивальний) та соціальний (допоміжний) аспекти діяльності залишаються концептуально диференційованими.

Водночас, в українському професійному середовищі є певні розбіжності щодо розуміння сутності соціальної роботи. Зокрема на законодавчому рівні

немає єдиного узгодженого визначення (Бойко, 2017). Так, Закон України «Про соціальні послуги» не дає визначення соціальної роботи (Закон України «Про соціальні послуги» [ЗУПСП], 2003). Закон України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» розглядає лише соціальну роботу з дітьми та молоддю, що визначається як діяльність уповноважених органів, підприємств, організацій і установ незалежно від їх підпорядкування і форми власності та окремих громадян, спрямована на створення соціальних умов для життя, злагоди і свободи інтересів, задоволення їхніх культурних і духовних потреб (ЗУПСРСДМ, 2006). Така ситуація констатує брак в Україні єдиного, затвердженого на національному рівні визначення соціальної роботи, а жодне з вищезгаданих не відображає повної сутності соціальної роботи та її принципів. Водночас, на міжнародному рівні (програмним документом Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи та Міжнародної федерації соціальних працівників) зазначено, що тлумачення соціальної роботи є основним елементом підтвердження ідентичності професійної групи (Бойко, 2017). Соціальна робота є прикладною професією, і акцент її освітніх програм бакалаврського та магістерського рівня зроблено на підготовку студентів до ефективної практики (IASSW, 2004). Це, водночас, відповідає сучасним тенденціям забезпечення інтегративності навчання і модернізації освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних працівників.

Міжнародне визначення соціальної роботи, стандарти, політики та їх подальші дії постійно зростають і розширюють професію. Вона отримує більше організацій-членів, які спільно реагують на зміни клімату, війни, геополітичний контекст та економічні кризи (Truell, 2024). Зустрічаються джерела, у яких соціальна робота описана як професія, яка використовує науку для інформування практики (Van Zyl, 2025).

Загальноприйнятим слід вважати опис соціальної роботи, поданий у «Загальній декларації етичних принципів соціальної роботи», адже саме вона є документом, що окреслює вимоги та правила функціонування соціальних установ та роботи працівників соціальної сфери. Згідно з цим документом,

соціальна робота є практико-орієнтованою професією та навчальною дисципліною, що сприяє соціальним змінам і розвитку, зміцненню соціальної згуртованості, а також розширенню можливостей і підвищенню рівня свободи людей. Центральне місце в ній посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності. Спираючись на теорії соціальної роботи, соціальні й гуманітарні науки, а також місцеві знання, соціальна робота залучає як людей, так і соціальні структури до розв'язання життєвих проблем і підвищення добробуту населення (GSWER, 2018).

Це визначення мало ключові відмінності від версій, що передували йому. Окрім конкретизації прав людини, ця версія також наголошує на обов'язках. Це означає визнання того, що кожен має обов'язок, відповідальність поважати права інших. Це часто зустрічається в практиці соціальної роботи. Ще одним ключовим доповненням є включення «корінного населення». Водночас соціальна робота – це практико-орієнтована професія, заснована на етичній структурі професії, що передбачає вказівки «як робити» і «як не робити» у стосунках із користувачами послуг, колегами та іншими організаціями, які надають послуги людям (Trueell, 2024). На нашу думку, саме ця практико-орієнтованість професії є основою сучасного практичного (діяльнісного) підходу до підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Нині визначено чотири категорії концепції соціальної роботи: адміністративну, професійну, філантропічну та активістську. У рамках цих типів можна трактувати якість соціальної роботи як: а) добре оформлену документацію; б) конструктивні стосунки із клієнтом тощо. У цій площині розгляду проблеми виявлено, що не лише громадськість, а й соціальні працівники розглядають професію соціального працівника лише як адміністративну роботу. Також, соціальну роботу плутають із широко зрозумілими соціальними послугами, що виконують шляхом допомоги працівникам різних професій із диференційованими рівнями кваліфікації

(наприклад, психологам, вихователям, менеджерам дозвілля тощо) або волонтерам.

Аналіз вітчизняних наукових джерел (Ілліна, 2016; Семигіна, 2020; Літяга, 2016 та ін.) дозволяє нам зробити висновок, що в Україні є неоднозначність визначення сутності соціальної роботи, оскільки на законодавчому рівні бракує єдиного та узгодженого тлумачення цієї професії. Закони, що стосуються соціальних послуг та роботи з різними групами населення, описують соціальну роботу лише з певними аспектами, що не охоплюють її повної сутності. Це є проблемою, оскільки чітке визначення і нормативно-правова база є основою для формування професійної ідентичності та розвитку професії. Також, сучасна соціальна робота потребує міждисциплінарного підходу, оскільки вона охоплює широкий спектр аспектів – від психології та соціальних наук до управлінських та економічних практик. Отже, для розвитку соціальної роботи в Україні важливо забезпечити узгоджене законодавче визначення професії та врахування сучасних тенденцій підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, акцентуючи увагу на практичному (діяльнісному) підході до взаємодії з клієнтами.

Будь-яка соціальна діяльність породжує практичну теорію, що в соціальній роботі може бути перспективами, рамками, моделями та пояснювальними теоріями. Часто вони доповнюють один одного. Соціальна робота побудована на трьох основних аренах дебатів і практики. Це стосунки між клієнтами, працівниками та соціальними агентствами. Клієнти роблять важливий внесок у побудову соціальної роботи шляхом рефлексивної взаємодії на практиці. Багато соціальних працівників не люблять давати людям, з якими вони працюють, назви категорій, такі як «пацієнт», «резидент» і «користувач». Часто вживається термін «клієнт» як всебічніший і загальнозрозумілий термін для широкого кола осіб. Водночас, використано інші терміни за відповідних обставин, наприклад: «пацієнти», коли йдеться про медичне обслуговування; «мешканці», коли йдеться про стаціонарний догляд; «користувачі», коли йдеться про людей, які отримують пакети послуг, або людей із вадами розумового розвитку, які

отримують послуги, серед яких цей термін має найширше застосування (Payne, 2020). Процес соціальної роботи – це послідовна зміна соціальних явищ, етапів розвитку практики соціальної роботи, сукупність послідовних дій для досягнення кінцевого результату. Процес соціальної роботи реалізується на трьох рівнях: мікрорівень (найближче оточення людини – сім'я, сусіди, родичі, друзі), мезорівень (рівень організацій та установ соціальної сфери); макрорівень (соціальна робота на державному рівні відповідно до основ соціальної політики) (Літяга, 2016).

Отже, суб'єкт міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності залежить від соціальних обставин і може бути за своєю суттю схарактеризований як «пацієнт», «користувач», «мешканець», але узагальнено – «клієнт». Міжпрофесійно (співпрацюючи із взаємодіючими організаціями) соціальні працівники взаємодіють із представниками таких професій, як психолог, педагог, логопед, організатор дозвілля, лікар, юрист, економіст та ін. на мікро- та мезорівнях, а на мегарівнях – не особистісно.

Зважаючи на постійні зміни та переорієнтації у сфері соціальної роботи, важливо проаналізувати й новітні напрями у сфері соціальної роботи. Так, зелена соціальна робота (GSW) – це трансдисциплінарний, цілісний підхід до екологічних криз, який кинув виклик професії соціального працівника, щоб включити свої принципи, цінності та занепокоєння щодо погіршення навколишнього середовища та пов'язаних із цим катастроф у щоденну, рутинну, основну практику. Вирішення проблем довкілля дозволяє соціальним працівникам виконувати низку різних ролей, починаючи від координації практичної допомоги і закінчуючи розвитком спільноти та індивідуальної стійкості у відповідь на катастрофи протягом усього їх циклу– запобігання, готовність, негайна допомога, відновлення та реконструкція (Dominelli, 2018). Йдеться не лише про взаємодію в системі «соціальний працівник – громадянин», а й про залучення соціальних працівників до покращення стану навколишнього середовища, популяризації волонтерства, покращення міського та сільського дизайну. Прихильники «зеленої» соціальної роботи стверджують, що роль

соціальної роботи у взаємозв'язку між людьми та політикою може забезпечити захист прав людини вразливих верств населення та ухвалення соціально справедливих рішень. Соціальна робота бере участь у глобальних рухах, спрямованих на покращення добробуту людей і соціальних умов майже від самого початку (Hilli & Thomas, 2020).

Вітчизняні дослідники визначають соціальну роботу як діяльність спеціально підготовлених фахівців, тобто професійну діяльність, спрямовану на забезпечення соціального захисту та надання соціальної допомоги особам, які її потребують, через консультування, профілактичну роботу та координацію їхніх дій. Вони також наголошують, що специфіка соціальної роботи як професії полягає у спрямованості соціальної допомоги на зміну взаємовідносин між людьми та їхнім довкіллям. Така діяльність передбачає організацію підтримки для всіх осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах (Корнещук, Колодійчук, Боделан, 2018).

Враховуючи останні вітчизняні дослідження у сфері педагогіки та психології (Моргун, 2023; Осадченко, 2024; Рибалка, 2022; Самодрин, 2023 та ін.), зелена соціальна робота відповідає концепції формування ноосферного суспільства. До формування такого суспільства мають готувати, зокрема, майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Розповсюдження ідей ноосферного суспільства передбачає, на наш погляд, специфічну – ноосферну – міжособистісну взаємодію із усіма суб'єктами соціальної роботи.

Дослідження ізраїльських соціальних працівників показало, що вони визначають соціальну роботу як професію, що сприяє позитивним змінам і добробуту шляхом індивідуального втручання (Tarshish, 2025). Результати аналізу наукової літератури (Payne, 2020; Hilli & Thomas, 2020; Deacon & Bartley, 2024) доводять брак узагальненого погляду на тлумачення поняття «соціальна робота». Спільним у наявних визначеннях є визнання соціальної роботи як практичної професійної діяльності. Щодо характеристик цієї діяльності (мети, об'єкта, предмета) думки вчених різняться (Корнещук, Колодійчук, Боделан, 2018).

Об'єктами соціальної роботи є особи чи групи, які потребують цієї допомоги, перебувають у складних життєвих обставинах. Суб'єктами соціальної роботи є організації, особи, які реалізують соціальну політику та надають соціальну допомогу (ПССПДП, 2020; Міністерство соціальної політики України. *Професійний стандарт «Соціальний працівник»* [ПССП], 2019; СВО231, 2019).

Різниця між діяльністю соціального педагога та соціального працівника в Україні зумовлена не лише змістом їхньої роботи та колом клієнтів, а й різною відомчою підпорядкованістю. Соціальні педагоги здебільшого працюють в установах, що належать до сфери Міністерства освіти і науки та Державного комітету у справах молоді, спорту та туризму, тоді як соціальні працівники підпорядковуються Міністерству соціальної політики. Важливою відмінністю є орієнтація на різні категорії отримувачів допомоги. Клієнтами соціального педагога є діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, діти з особливими освітніми потребами, обдаровані діти, діти з девіантною поведінкою, а також сім'ї з дітьми. Натомість соціальні працівники надають послуги особам різного віку, які мають проблеми із соціальною захищеністю, зокрема людям з інвалідністю, самотнім, багатодітним, неповним і малозабезпеченим сім'ям та іншим вразливим категоріям населення (Ашиток, 2016).

Отже, соціальна робота в сучасному світі постає як багатовимірна, практико-орієнтована професія, ґрунтована на чітких етичних принципах, визначених міжнародними організаціями, зокрема в «Глобальній заяві про етичні принципи соціальної роботи» (IASSW, 2018). Ці принципи не лише окреслюють унікальність професії, а й визначають її моральні орієнтири. Сучасна соціальна робота є динамічною галуззю, що адаптується до нових викликів і включає не лише індивідуальну підтримку, а й глобальні аспекти – екологічні, політичні, культурні, зокрема такий напрям як зелена соціальна робота. Для її сталого розвитку необхідне подальше узгодження термінологічного поля, інтеграція етичних норм у практику, а також міждисциплінарний підхід у навчанні та наукових дослідженнях.

Згідно із Законом України «Про соціальні послуги», соціальний працівник – це особа, яка надає соціальні послуги та має підготовку, що відповідає вимогам і характеру виконуваної роботи (ЗУПСП, 2003). Соціальними працівниками визначено у праці «Етика та цінності в соціальній роботі» осіб, яким платять або наймають на безоплатний контракт у професійній якості для виконання соціальної роботи. Визначення IASSW та IFSW (2014) супроводжено коментарем, що охоплює повніший опис практики соціальної роботи: вона охоплює низку видів діяльності, включаючи різні форми терапії та консультування, групову роботу та громадську роботу тощо. При цьому, деякі види діяльності, такі як консультування або допомога особам у отриманні послуг і ресурсів у громаді, можуть бути здійснені особами, які не є соціальними працівниками, тобто волонтерами, членами родини, іншими фахівцями із соціального забезпечення (Banks, 2020, с. 4). Вітчизняні науковці визначають соціального працівника як професійно підготовленого фахівця, який має відповідну кваліфікацію в галузі соціальної роботи та надає соціальні послуги, зокрема у сфері реабілітації та абілітації осіб (Боделан, Колодійчук, Корнещук, 2018, с. 11).

Підсумовуючи, зазначимо, що, у загальному понятті, соціальний працівник – це професійно підготовлений спеціаліст, який працює в державних (недержавних) соціальних установах і сприяє створенню соціальних умов для повноцінної життєдіяльності різних категорій населення, які потребують соціального захисту та підтримки, надання їй допомоги у реабілітації та абілітації у суспільстві. Наголошено на проблемі ототожнення соціальної роботи із соціальними послугами, що, на наш погляд, створює хибні уявлення щодо професійної діяльності соціальних працівників та негативно впливає на розвиток соціальної сфери і якість соціальних послуг. Також ці хибні уявлення можуть здійснити негативний вплив на обрання абітурієнтами напряму вищої освіти. Зважаючи на те, що нині уточнення майбутніми абітурієнтами інформації щодо особливостей бажаної професії переважно відбувається засобами інтернет-пошуку, вважаємо за доцільне дослідити трактування суті професії «соціальний

працівник» на популярних інтернет-ресурсах із науково-обґрунтованими визначеннями.

Серед професійних обов'язків соціального працівника, визначених на популярному освітньому ресурсі «Освіта.ua», зазначається активізація людей похилого віку до самостійності у повсякденному житті, налагодження та підтримка позитивних взаємин між літніми людьми та їхнім найближчим оточенням, а також організація їхнього дозвілля. Важливим є також сприяння збереженню психічного здоров'я осіб похилого віку, співпраця з установами й організаціями, що надають соціально-психологічну та медичну допомогу, консультування членів родини щодо догляду та спілкування з літніми людьми. До обов'язків входить організація необхідного медичного обслуговування та моральної підтримки під час лікування, забезпечення матеріальної допомоги, взаємодія з благодійними, волонтерськими організаціями та державними установами соціального захисту населення. Також передбачається співпраця з медичними працівниками під час лікування та реабілітації, використання емоційно-мотиваційних методів у взаємодії з літніми людьми та їхнім оточенням, допомога у користуванні побутовими та соціальними послугами (перукар, кравець, масажист тощо), а також підтримка у використанні ортопедичних засобів і веденні домашнього господарства. Окремо наголошено на аналізі та подоланні чинників соціальної ізоляції та самотності, дотриманні законодавства у сфері соціального захисту, професійної етики та відповідальності. Серед додаткових завдань також зазначаються навички жестової мови для спілкування з людьми з порушеннями слуху, організація та керівництво роботою колективу підлеглих, а також можливість організації підприємницької діяльності у сфері догляду за людьми похилого віку (ПССП, 2019). Помітно, що опис основних професійних завдань соціального працівника переважно зосереджено на роботі з клієнтами, які належать до категорії «особи похилого віку». Не зважаючи на зазначення додаткових завдань, вважаємо, що наведений на електронному ресурсі перелік не розкриває повної суті професії

«Соціальний працівник». Як бачимо, ключові уміння – це організація певного виду діяльності чи допомоги.

Приміром, Дніпропетровський обласний центр зайнятості на власному офіційному сайті наводить широке й доступне пояснення сутності професії соціального працівника. Зокрема, зазначається, що соціальний працівник є кваліфікованим консультантом і комунікатором, який ефективно застосовує законодавство України для подолання кризових ситуацій та спільно з клієнтами розробляє програми і механізми виходу зі складних життєвих обставин. Він має володіти знаннями з психології, соціології, психіатрії та права, уміти налагоджувати комунікацію, надавати інформаційну підтримку, оцінювати потреби клієнтів і представляти їхні інтереси. Також соціальний працівник сприяє розвитку потенціалу людини, формує «мережу допомоги» та координує процес надання соціальної підтримки (*Соціальний працівник* (Дніпропетровський обласний центр зайнятості) [СПДОЦЗ]).

У наказі Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник (допоміжний персонал)» (2020 р.) не наведено трактування понять «соціальна робота» та «соціальний працівник», але зазначено, що основною метою професійної діяльності соціального працівника є реалізація заходів, спрямованих на запобігання виникненню складних життєвих обставин або на зменшення їхніх негативних наслідків для осіб і сімей, які в них опинилися (ПССПДП, 2020).

Соціальний працівник при цьому є тим, хто визначає кінцеву форму соціальної роботи, тобто, особливості сприймання фахівцями соціальної сфери своєї ролі у соціальному полі» впливає на якість соціальної роботи.

Аналіз нормативних джерел (СВО231, 2019; ЗУПСП, 2003; ПССП, 2019; ПССПДП, 2020; Закон України «Про соціальні послуги», 2019; ЗУПСП, 2019), наукових підходів (Літяга, 2016; Ілліна, 2016; Семигіна, 2020; Banks, 2020 та ін.) і популярних інформаційних ресурсів (СПДОЦЗ; *Соціальний працівник* (Освіта.ua) [СПОСВ], 2025) свідчить про неоднозначність та фрагментарність у

трактуванні поняття «соціальний працівник» в українському контексті. Незважаючи на те, що соціальний працівник законодавчо визначений як фахівець, що надає соціальні послуги та має відповідну підготовку, на практиці його професійна діяльність часто зводиться до вузького переліку побутових або доглядових завдань. Це звужене уявлення не охоплює всієї фахової сутності соціального працівника як універсального спеціаліста із соціальної підтримки, консультування, представництва інтересів, організації допомоги, взаємодії з різними системами (охорона здоров'я, освіта, правова допомога тощо) та впливу на соціальну політику. Брак чіткої диференціації між соціальними послугами як технологічним інструментом і соціальною роботою як професійною діяльністю на макро-, мезо- й мікрорівнях, призводить до спотворення уявлення про цю професію у суспільстві.

У рамках нашого дослідження поняття «соціальний працівник» трактуємо як професійно підготовленого фахівця із вищою освітою, який має відповідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи, здійснює шляхом міжособистісної взаємодії професійну діяльність із підтримки, захисту та розвитку особистості або груп осіб у складних життєвих обставинах, сприяє їхній соціальній реабілітації та абілітації, самостійності та добробуту шляхом надання соціальних послуг, консультування, адвокації, мобілізації ресурсів громади, профілактики та посередництва щодо конструктивного контакту із соціальним середовищем. До основних вимог та професійних обов'язків соціального працівника належать: наявність спеціалізованої освіти у сфері соціальної роботи; ведення діяльності в рамках професійного стандарту та етичного кодексу; робота з клієнтами різного віку та соціального статусу; комплексне вирішення соціальних проблем; здійснення індивідуальної, групової та громадсько-орієнтованої роботи; участь у формуванні та реалізації соціальної політики; сприяння соціальній справедливості, рівності та забезпеченню прав людини, про що докладно вказано у підрозділі 1.2 цього дослідження. Зазначені вимоги та обов'язки мають дотримуватися та виконуватися засобами міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Стати соціальним працівником, на думку М. Bartley, R. Deacon (Deacon & Bartley, 2024), означає пройти низку взаємопов'язаних процесів, що передбачають: відмову від спроб критичного аналізу структур та інститутів суспільства; заохочення інтенсивної особистої оцінки студента як ним самим, так і його викладачем і керівником; заохочення студентів дотримуватись набору професійних принципів соціальної роботи.

Вітчизняна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО трактована як: цілеспрямований процес формування у майбутніх спеціалістів знань, умінь, навичок, якостей і практичного досвіду, необхідних для успішного вирішення професійних завдань (Боделан, Колодійчук, Корнещук, 2018); складний, багатогранний процес, предметом якого є теоретичні знання, практичні вміння майбутніх соціальних працівників виконувати професійні функції; етичні стандарти соціальної роботи; індивідуально-психологічні якості майбутніх соціальних працівників, а також потреба в самовихованні, саморозвитку та самовдосконаленні (Фрицюк, 2025, с. 7). Отже, підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО – це цілеспрямований процес формування у здобувачів освіти відповідних компетентностей, насамперед, практичних умінь щодо виконання професійних функцій у рамках дотримання етичних стандартів соціальної роботи та сформованості ціннісних індивідуально-психологічних якостей.

Сучасне суспільство, обумовлюючи полівекторний підхід, вимагає від соціальних працівників уміння взаємодіяти з різними групами клієнтів: дітьми, підлітками, молоддю, людьми похилого віку або людьми з особливими потребами, девіантною або делінквентною поведінкою, токсикоманами, жертвами насильства, війни, стихійних лих. Для цього соціальний працівник повинен володіти навичками ефективного спілкування, безконфліктного спілкування, самоконтролю, бути емпатійним, уміти слухати та переконувати (Кочубей, Ткачук, 2021, с. 43). Завдяки міжособистісним стосункам та спілкуванню індивід опосередковано входить у систему суспільних відносин, що

формується та діють в умовах взаємодії значної кількості людей (Скляренко, 2017).

На основі аналізу наукових джерел (Фрицюк, 2025; Кочубей, Ткачук, 2021; Скляренко, 2017; Deacon & Bartley, 2024 та ін.) виокремлено та згруповано підходи до тлумачення поняття міжособистісної взаємодії, умовно названі так: процесуальний, цілісний, діяльнісний та особистісний:

– процесуальний: процес діяльності та спілкування; процес комунікації; процес впливу суб'єктів один на одного, що характеризується виникненням зв'язків (Кожушкіна, 2018; Корнієнко, Барчі, 2025; Кукса, 2023; Мастеркова, 2025; Михнюк, 2020 та ін.) процес опосередкованого включення до системи суспільних відносин (Скляренко, 2017);

– цілісний: цілісна система взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних індивідуальних дій двох або більше учасників, у якій поведінка кожного виступає водночас і стимулом, і реакцією на дії інших. Такий процес є єдиним цілим, де жодна його форма не може існувати ізольовано, а взаємини між особами мають двосторонній характер (Бевзюк, 2018–2019; Єпіхіна, 2020).

– діяльнісний: дії осіб, спрямовані на досягнення спільного результату, а також на розвиток особистості кожного учасника та забезпечення його життєдіяльності. Водночас підкреслюється взаємозалежність і опосередкований характер спільної діяльності або взаємодії між людьми (Aguillon & Cronin-Gilmore, 2024; Бевзюк, 2018; Міхеєва, Бичікова, 2025; Попович, 2024; Романишина та ін., 2024 та ін.); обмін не тільки знаннями, ідеями, а й діями, а також організація безпосередньої спільної діяльності людей (Скляренко, 2017);

– особистісний: особистий контакт, зумовлений просторовою та часовою близькістю суб'єктів; уміння комунікувати; особистісно-психологічні стосунки (Скляренко, 2017).

Аналіз досліджень у сфері соціальної роботи та підготовки майбутніх соціальних працівників (Бутиліна, Радченко, 2020; Дроздова, Дубініна, 2020; Кочубей, Ткачук, 2021 та ін.) дозволив нам констатувати, що уміння

міжособистісної взаємодії належить до комплексних комунікативних компетентностей і складають основний перелік soft skills – сучасних м'яких навичок, набуття яких потребує спеціальної практичної підготовки.

Тобто, міжособистісна взаємодія проявляється як: процес спілкування; цілісні, багатоаспектні стосунки; комунікативна діяльність; особистісний характер (формування довіри, емоційного контакту).

Отже, у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників міжособистісна взаємодія трактована як ключовий соціально-психопедагогічний процес, що забезпечує встановлення контактів, ефективне спілкування, організацію спільної діяльності та досягнення взаєморозуміння між суб'єктами – майбутнім соціальним працівником і клієнтом, викладачем і студентом, колегами та іншими особами у освітньому та професійному середовищі. У сфері соціальної роботи, як свідчить аналіз наукових джерел (Михнюк, 2020; Товканець, 2021 та ін.), цей процес має особливу вагу, оскільки ефективність допомоги значною мірою залежить від здатності соціального працівника налагоджувати контакт із клієнтами різних соціальних груп, враховувати їхні потреби, проявляти емпатію, дотримуватися етичних норм та адаптувати стиль спілкування до конкретної ситуації.

Соціальні працівники часто працюють з окремими особами, групами або спільнотами, які зазнали травми, знущання, зневаги або горя. Філософія соціальної роботи підкреслює цінність стосунків і, зокрема, важливість терапевтичних стосунків між клієнтом і соціальним працівником. Зарубіжні дослідження у галузі психотерапії, за твердженням S. Giasomucci (Giasomucci, 2021), підтримали філософію соціальної роботи, продемонструвавши, що терапевтичні стосунки є найважливішим аспектом, пов'язаним із психотерапевтичними результатами. Поле міжособистісної нейронауки розкриває біопсихосоціальні фактори, що обумовлюють важливість людських стосунків у психотерапії та соціальній роботі. Результати епігенетики показують, що досвід впливає на експресію або гальмування генетичного потенціалу. Середовище та життєвий досвід людини впливають на її генетичне вираження,

підтримуючи перспективу соціальної роботи «людини в середовищі». Поле міжособистісної нейронауки припускає, що мозок є соціальним органом, створеним шляхом досвіду. Мозок розвивається у відносинах з іншими засобами досвіду, частково сприяючи залежній від досвіду нейропластичності. Це явище описує взаємодію природи та виховання, за допомогою якої наш мозок структурується та реструктурується шляхом взаємодії з нашим соціальним та природним середовищем. На ранніх етапах життя індивіда все спілкування відбувається в дії – жестах, рухах, міміці, мові тіла. Лише пізніше індивід розвиває здатність спілкуватися за допомогою слів і мови, і навіть тоді більшість спілкування залишається невербальним. Комунікативний простір між з'єднаними нейронами, який називається синапсом, відображає той самий простір відносин між людьми – соціальний синапс. Важливість стосунків є центральною для галузей міжособистісної нейронауки та соціальної роботи (Giacomucci, 2021). Результати вказаного дослідження, на нашу думку, констатують багатовимірну значущість підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: з одного боку, це підготовка до конкретної, міжособистісної взаємодії («соціальний працівник → інша особа (клієнт, медик, юрист та ін.)»), а з іншого боку, це вибудова загалом суспільно-соціальних взаємодій, оскільки соціальні зв'язки – сукупність особистісних взаємодій.

Отже, міжособистісна взаємодія в соціальній роботі є базовим механізмом встановлення конструктивних стосунків між соціальним працівником і клієнтом, що мають вирішальне значення для ефективної допомоги. Вона виступає як спосіб обміну інформацією та є ключовим чинником позитивного впливу на психоемоційний стан клієнта. Ефективність соціальної роботи значною мірою залежить від здатності до якісної міжособистісної взаємодії фахівців, ґрунтованої на науково підтверджених принципах психології, нейронауки та етики соціальної діяльності.

Таким чином, шляхом аналізу наукових робіт вітчизняних (Літяга, 2016; Ілліна, 2016; Семигіна, 2020; Кочубей, Ткачук, 2021; Складенко, 2017 та ін.) і

зарубіжних учених (Banks, 2020; Giacomucci, 2021; Deacon & Bartley, 2024 та ін.) та нормативно-правових документів (СВО231, 2019; ЗУПСП, 2003; ПССП, 2019; ПССПДП, 2020; ЗУПСП, 2019) уточнено категоріально-термінологічний апарат дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Уточнено тлумачення таких ключових понять.

Професійна діяльність – це свідома, цілеспрямована та структурована діяльність окремої особи або групи у певній сфері відповідно до встановлених фахових вимог та обов’язків, що реалізуються шляхом послідовних, взаємопов’язаних дій, спрямованих на перетворення реальності та задоволення певних потреб.

Соціальна робота в сучасному світі постає як багатовимірна, практико-орієнтована професія, ґрунтована на чітких етичних принципах, визначених міжнародними організаціями, зокрема в «Глобальній заяві про етичні принципи соціальної роботи» (IASSW, 2018). Наголошено на проблемі ототожнення соціальної роботи із соціальними послугами, що, на наш погляд, створює хибні уявлення щодо професійної діяльності соціальних працівників та негативно впливає на розвиток соціальної сфери і якість соціальних послуг. Також ці хибні уявлення можуть здійснити негативний вплив на обрання абітурієнтами напряму вищої освіти.

Поняття «соціальний працівник» трактуємо як професійно підготовленого фахівця із вищою освітою, який має відповідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи, здійснює шляхом міжособистісної взаємодії професійну діяльність із підтримки, захисту та розвитку особистості або груп осіб у складних життєвих обставинах, сприяє їхній соціальній реабілітації та абілітації, самостійності та добробуту шляхом надання соціальних послуг, консультування, адвокації, мобілізації ресурсів громади, профілактики та посередництва щодо конструктивного контакту із соціальним середовищем.

Міжособистісна взаємодія проявляється як: процес спілкування; цілісні, багатоаспектні стосунки; комунікативна діяльність; особистісний характер

(формування довіри, емоційного контакту). Виокремлено та згруповано підходи до тлумачення поняття міжособистісної взаємодії, умовно названі так: процесуальний, цілісний, діяльнісний та особистісний.

Міжособистісна взаємодія соціальних працівників у професійній діяльності – це ключовий соціально-психологічний, психопедагогічний процес, що забезпечує встановлення контактів, ефективне спілкування, організацію спільної діяльності та досягнення взаєморозуміння між суб'єктами – майбутнім соціальним працівником і клієнтом, викладачем і студентом, колегами та іншими особами у освітньому та професійному середовищі. Міжособистісна взаємодія в соціальній роботі є базовим механізмом встановлення конструктивних стосунків між соціальним працівником і клієнтом, оскільки ефективність допомоги значною мірою залежить від здатності соціального працівника налагоджувати контакт із клієнтами різних соціальних груп, враховувати їхні потреби, проявляти емпатію, дотримуватися етичних норм та адаптувати стиль спілкування до конкретної ситуації, забезпечуючи формування довіри, досягнення результатів соціальної підтримки та особистісного розвитку всіх учасників взаємодії. Це спосіб обміну інформацією та є ключовим чинником позитивного впливу на психоемоційний стан клієнта. Констатовано, що уміння міжособистісної взаємодії належать до комплексних комунікативних компетентностей і складають основний перелік soft skills – сучасних м'яких навичок, набуття яких потребує спеціальної практичної підготовки.

Підготовка майбутніх соціальних працівників – це цілеспрямований процес формування у здобувачів освіти відповідних компетентностей, насамперед, практичних умінь щодо виконання професійних функцій у рамках дотримання етичних стандартів соціальної роботи та сформованості ціннісних індивідуально-психологічних якостей.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності – це складний, багатогранний процес, предметом якого є набуття теоретичних знань і практичних умінь здобувачів освіти щодо побудови та провадження міжособистісної взаємодії під час

виконання професійних функцій при дотриманні етичних стандартів соціальної роботи та розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх соціальних працівників, потреби в самовихованні, саморозвитку та самовдосконаленні. Результати вказаного дослідження, на нашу думку, констатують багатовимірну значущість підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: з одного боку, це підготовка до конкретної, міжособистісної взаємодії («соціальний працівник → інша особа (клієнт, медик, юрист та ін.)»), а з іншого боку, це побудова загалом суспільно-соціальних взаємодій, оскільки соціальні зв'язки – сукупність особистісних взаємодій.

Надалі важливо виокремити педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

Відповідно до завдань дослідження, на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел у роботі вперше виокремлено, узагальнено та схарактеризовано методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників: компетентнісний, практичний / діяльнісний, міждисциплінарний, трансферний, комунікативний, особистісно-професійний, психопедагогічний. Доведено, що виокремлені сучасні вітчизняні та зарубіжні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти реалізуються лише забезпеченням їх комплексності, що створюватиме умови для комплексного навчання майбутніх соціальних працівників.

Проаналізовано нормативно-правову базу вітчизняної та зарубіжної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, яка сформована на трьох рівнях: державно-професійному, освітньо-професійному та конкретно-профільному. З'ясовано, що вона не завжди відповідає сучасним вітчизняним суспільним запитам та потребам; конкретних нормативно-правових документів, що забезпечують за кордоном компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до

міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виявлено; констатовано відмінні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном, зокрема у контексті вимог до абітурієнтів, визначення кваліфікаційних рівнів, затвердження програм професійної підготовки та програм професійного розвитку і післядипломної освіти; сфера соціальної роботи в Україні нормативно-правово забезпечена відповідно до світових стандартів, однак потребує постійного оновлення.

Узгоджено професійні функції та компетентності соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник», пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти із іншими учасниками професійної діяльності. Проаналізовано узгодженість між набуттям майбутніми соціальними працівниками у процесі підготовки у ЗВО предметних знань та відповідних нормативно-правових знань.

У дослідженні проведено порівняльний аналіз зарубіжної «Глобальної заяви про етичні принципи соціальної роботи» та вітчизняного «Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи». На основі аналізу нормативно-правових документів та наукових джерел, констатовано, що усіма професійними функціями та компетенціями соціальних працівників передбачено їхня спроможність до взаємодії з оточуючими, оскільки це професія системи «людина ↔ людина».

Уточнено категоріально-термінологічний апарат дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Підготовку майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності визначено як складний, багатогранний процес, предметом якого є набуття теоретичних знань і практичних умінь здобувачів освіти щодо побудови та провадження міжособистісної взаємодії під час виконання професійних функцій при дотриманні етичних стандартів соціальної роботи та розвитку індивідуально-психологічних якостей майбутніх соціальних працівників, потреби в самовихованні, саморозвитку та самовдосконаленні.

РОЗДІЛ 2

МОНІТОРИНГ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Встановлення та підтримка контакту з клієнтами соціального працівника є запорукою успішної роботи та критерієм його професійної компетентності, адже під час спілкування соціальний працівник дізнається специфіку проблеми особи та отримує можливість надати їй необхідну допомогу. При цьому спілкування між клієнтом і соціальним працівником може включати багато аспектів: встановлення контакту, слухання і розуміння співрозмовника, ведення дискусії, вирішення конфліктних ситуацій, мотивація, навчання, консультування та багато іншого (Wu, 2025; Zhang et al., 2016).

Система вищої освіти наразі стикається з викликом підготовки соціальних працівників, які можуть швидко адаптуватися до змінних освітніх вимог, будуть орієнтовані на компетентне вирішення завдань соціальної роботи, здатні до саморегуляції та професійного розвитку, а також демонструють позитивну мотивацію до професійної соціальної роботи. Тому актуалізується поняття «готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності». У цьому контексті по черзі зупинимося на двох складниках поняття: «готовність майбутніх працівників до професійної діяльності» та «готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності».

Вивчаючи комунікативний потенціал майбутніх соціальних працівників, українські вчені-практики (Заїка та ін., 2021 с. 149) виявили, що:

- 40 % майбутніх соціальних працівників здебільшого чудові співрозмовники, але іноді відмовляються приділяти партнеру у взаємодії повну увагу;
- 32 % – відмінні співрозмовники, тобто вміють слухати і приділяти увагу партнеру;
- 18 % не мають уміння слухати: критично ставляться до висловлювань, їм бракує певних позитивних якостей співрозмовника;
- 10 % – недосвідчені співрозмовники: їм ще треба працювати над собою і вчитися слухати.

Готовність спеціаліста, зокрема, у сфері соціальної роботи, – це, перш за все, стан мобілізації всіх психофізіологічних систем особистості, що забезпечує ефективне виконання конкретної дії (Бойко, 2017); сукупність професійно визначених вимог до особистості (Дерстуганова, 2020). Наразі кількість наукових праць, присвячених питанню «готовності», особливо стосовно готовності соціальних працівників до професійної діяльності, значно зросла, що, насамперед, пояснюється впровадженням Закону України «Про соціальні послуги» (ЗУПСП, 2019) та Закону України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» (ЗУПСРСДМ, 2006).

Метою цього етапу нашого дослідження є розробка комплексу діагностичних інструментів для оцінки готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності. Теоретичні основи визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності базуються на обґрунтованих висновках щодо теми дослідження, представлених у першій частині дослідження.

Зазначимо, що рівень такої готовності ототожнюється з рівнем їхніх компетентностей (знань, умінь, навичок, з оціночних ставлень, готовності, здатності та досвіду їх застосування (Ашиток, 2016; Войтовська, Кравченко, 2024; Кочубей, Ткачук, 2021 та ін.)) у цій сфері діяльності, а критеріями та показниками є компетенції (вимоги до конкретної готовності та здатності). Ми

не будемо розглядати теоретичне обґрунтування понять «компетентність» та «компетенції», враховуючи численні поглиблені дослідження з цієї теми. Тому, спираючись на результати дослідження професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників (Van Zyl, 2025; Лісовець, 2018; Пожидаєва, Семигіна, 2020 та ін.) у результаті здобуття майбутніми соціальними працівниками вищої освіти у сфері міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, розглянемо набуття ними компетентності, тобто готовності / здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у соціальній сфері з клієнтами, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, шляхом відповідної міжособистісної взаємодії з ними.

Головною особливістю проявів готовності майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків ще у закладах вищої освіти є їх інтегративний характер, що проявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості фахівця, у стабільності, сталості та безперервності їх функціонування, тобто професійна готовність проявляється у психологічній єдності та цілісності особистості майбутнього професіонала, що сприяє його продуктивній діяльності (Ашиток, 2016; Раєвська, 2020; Стрілець-Бабенко, 2022 та ін.).

Готовність до професійної діяльності, із точки зору класичних досліджень (Ашиток, 2016; Кравченко, Войтовська, 2024; Кочубей, Ткачук, 2021 та ін.), має три модальності: короткострокову (мобілізація для вирішення поточного завдання), загальну довгострокову (стійка потреба в дії), специфічну довгострокову (готовність до певного типу дій у результаті освіти та соціальної зрілості особистості). Практичну професійну готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, ґрунтуючись на вказаних твердженнях, розглядаємо як компонент цілісності особистості, його професійної структури, що характеризує його суб'єктивне ставлення до професійної діяльності, здатність ефективно реалізовувати процес надання соціальних послуг у соціальній сфері та проявляється у специфічних компетентностях, передусім –

комунікативній, складником чого є уміння міжособистісної взаємодії, а також рисах особистості.

Дослідники (Slozanska, 2019; Дерстуганова, 2020; Deacon & Bartley, 2024; Раєвська, 2020; Стрілець-Бабенко, 2022 та ін.) розглядають готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на основі компонентів, що забезпечать успіх їхньої конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної сфер діяльності, а також компетентності застосування відповідних професійних методик.

Професійна готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності має вирішальне значення як передумова цілеспрямованості і ефективності дій. Високий рівень здобутої професійної освіти допомагає молодому спеціалісту-соціальному працівнику ефективно виконувати свої професійні обов'язки, логічно застосовувати знання, користуватися досвідом, трансформувати професійну діяльність відповідно до принципів соціальної роботи (Демченко та ін., 2023; Коляда та ін., 2025; Лиса, Кричківська, 2021; Лякішева, Мілінчук, 2021; Мельничук, 2022; Міхеєва, Бичікова, 2025; Сопівник, 2022; Тверезовська та ін., 2025 та ін.). Професійна готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності також слугує свідченням ефективності діяльності закладу вищої освіти, у якому вони навчаються. Ефективна професійна підготовка синтезує соціальну, психологічну, педагогічну, загальнонаукову, комунікативну, морально-етичну, методичну, фізичну тощо готовність майбутніх соціальних працівників. Готовність, як риса та стан, визначається стійкими мотивами та психологічними характеристиками майбутніх соціальних працівників; вона сприймається як невід'ємний прояв низки рис особистості, орієнтованих на професійну діяльність, що виражається у володінні випускником професійними компетентностями (Корнєшук та ін., 2018; Клос, 2021; Oralchuk et al., 2023; Осадченко, 2023 та ін.).

Загальний аналіз компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є вирішальним для нашого дослідження.

Аналіз наукових джерел дозволив нам охарактеризувати такі особливості цього процесу особистісного становлення.

Суть професійної готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності полягає в позитивному ставленні майбутніх соціальних працівників до професії, набутті професійно значущих рис особистості, стійких мотивів професійної діяльності соціального працівника; комплексу професійних знань та навичок, а також певного досвіду їх застосування на практиці (Романова, Васильєва, 2021; Chuiko et al., 2021; Коляда, Кравченко, 2023; Семигіна, 2020 та ін.).

Методологічні підходи до визначення готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності умовно поділяємо на особистісні (прояв індивідуальних та особистісних якостей, що формуються в результаті підготовки до професійної діяльності соціальних працівників), функціональні (стан душі – установка, при якій активізуються такі функції, як здатність мобілізувати психічні та фізичні ресурси) та особистісно-діяльнісно-інтегровані (прояв індивідуальних, особистісних якостей у їхній цілісності, що забезпечує успіх у професійній діяльності особистості, зокрема шляхом ефективної міжособистісної взаємодії у) (Келемен, 2020; Осадченко, 2022; Пінаєва, Пінаєв, 2018; Солнишкіна, 2023; Товканець, 2021 та ін.).

Розвиток системи соціальної освіти дає змогу, приміром дітям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, навчатися на рівних умовах зі своїми однолітками. У зв'язку з цим виникає потреба формувати готовність майбутніх соціальних працівників до роботи з клієнтами, налаштування ефективної міжособистісної взаємодії в умовах соціально-педагогічної роботи (Hannigan et al., 2019; Келемен, 2020; Лякішева, 2024; Телятник, 2018 та ін.).

Беручи до уваги зазначене вище та інтерпретацію ключових концепцій нашого дослідження, характеризуємо готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як результат навчання у ЗВО, здатність демонструвати загальні та професійні компетентності, необхідні для встановлення конструктивного спілкування з клієнтами та іншими

учасниками соціального процесу на основі партнерства з метою досягнення ефективних результатів соціальної роботи на основі принципів гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності клієнтів, які перебувають у складних життєвих обставинах, для їх необмеженої, продуктивної участі та включення до процесу надання соціальних послуг.

Перш за все, уточнимо традиційні погляди вчених на складові, критерії, показники та рівні досліджуваного явища.

Поділ компетентностей майбутніх соціальних працівників на дві групи (загальні та спеціальні) описано Г. Скачковою. У групі загальних компетентностей майбутніх соціальних працівників зазначено:

1. Здатності до: абстрактного мислення, аналізу та синтезу; застосування знань у практичних ситуаціях; навчання та володіння сучасними знаннями (постійного самовдосконалення та професійного розвитку).

2. Уміння: планувати та керувати часом (тайм-менеджмент); спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; шукати та обробляти інформацію з різних джерел.

3. Знання та розуміння предметної галузі та професійної діяльності.

4. Навички використання інформаційно-комунікаційних технологій (Скачкова, 2016).

До спеціальних (професійних) компетентностей авторкою зараховано здатність аналізувати й оцінювати: суспільно-політичні процеси; психічні властивості, стани і процеси; процеси формування, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи суспільства; проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів (Скачкова, 2016).

При цьому, міжособистісна взаємодія розвивається в три етапи: 1) уточнення мети взаємодії та встановлення психологічного контакту між учасниками взаємодії; 2) спільна діяльність, спрямована на досягнення мети міжособистісної взаємодії; 3) завершення взаємодії за рахунок отримання її результату, виникнення взаєморозуміння між учасниками взаємодії. Досягнення мети взаємодії може супроводжуватися різним ступенем взаєморозуміння, адже

не завжди досягається позитивний результат. Також можливі: відмова від подальшої взаємодії; зміна мети; повторна спроба досягнення мети міжособистісної взаємодії тощо (Wu, 2025).

Аналіз наукових джерел дозволяє нам стверджувати, що готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності складається з трьох основних компонентів:

1. Мотиваційно-ціннісного: особиста та ціннісна мотивація до соціальної роботи; об'єктивний та толерантний підхід до клієнтів з різними потребами; усвідомлення цінності та важливості інноваційних технологій соціальної роботи та зацікавленість у їх використанні в професійному середовищі соціальної роботи; особистісне та позиційне ставлення суб'єктів соціальної роботи до співпраці, необхідність застосування набутих знань та практичного досвіду у спільній діяльності; потреба в рефлексії; прагнення до професіоналізму та саморозвитку (Ашиток, 2016; Бартків, 2017; Бацман, 2021; Великжаніна, 2019; Заїка та ін., 2021; Кравченко, Войтовська, 2024; Povidaichuk et al., 2022; Лякішева, Бартків, 2024; Кочубей, Ткачук, 2021 та ін.).

Сутність мотиваційно-ціннісного компоненту також розкривається у світогляді, ціннісних орієнтаціях, професійних цінностях, позитивному ставленні суб'єктів соціальної роботи до ефективної взаємодії; наявність загальних та спеціальних знань і досвіду у спільній діяльності; потребу у практичному застосуванні знань; соціальній комунікативності; емпатії, толерантності тощо (Cleese et al., 2025; Моргун, 2023; Раєвська, 2020; Самодрин, 2023; та ін.).

2. Когнітивного: психологічні, професійні та соціальні знання у сфері соціальної роботи; обсяг та повнота теоретичної та методологічної бази знань, що стосуються проблем соціальної роботи з людьми, які перебувають у складних життєвих ситуаціях; ступінь свідомого розуміння важливості соціальної роботи; здатність правильно мислити на основі системи знань та досвіду співпраці (Hannigan et al., 2019; Зозуляк-Случик, 2019; Келемен, 2020; Лякішева, 2024; Сопівник та ін., 2026; Телятник, 2018 та ін.).

3. Операційно-діяльнісного: інтегративні навички, набуті в процесі теоретичної та практичної освіти під час опанування змісту у психології, професійних дисциплін соціальної роботи, самостійної діяльності; оцінювання власних дій, моніторинг власного професійного розвитку; здатність до самореалізації та саморозвитку у зв'язку з виконанням завдань соціальної роботи; опанування основних методів організації процесу надання соціальних послуг на основі різних діагностичних, прогностичних та реабілітаційних завдань, їх раціональне застосування в процесі спільного навчання клієнтів з різними запитами з метою покращення реабілітаційної та професійної діяльності соціального працівника; удосконалення навичок та вмінь соціальних працівників у впровадженні набутих знань та практичного досвіду в процесі соціальної роботи (Бутиліна, Радченко, 2020; Романова, Васильєва, 2021; Chuiko et al., 2021; Kozłowski & Ilgen, 2016; Осадченко, 2023; Семигіна, 2020; та ін.).

Аналіз зазначеного вище дозволяє зробити висновок, що виокремлені компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний) та критерії професійної готовності майбутніх соціальних працівників стосуються або готовності цих фахівців до впровадження основних принципів соціальної роботи, або міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Узагальнених критеріїв для досліджуваного явища у наукових джерелах запропоновано не було.

У контексті вивчення проблем професійної взаємодії дослідники (Alsharairi et al., 2024; Andrejczuk et al., 2016; Chowdhary & Sinha, 2026 та ін.) виокремлюють такі критерії:

- постійна потреба в спілкуванні в цьому виді роботи;
- позитивна гуманістична спрямованість професійної діяльності соціального працівника;
- система науково-теоретичних знань, особливо спеціалізованих знань (теорія комунікації, основи сімейної соціальної роботи тощо);
- отримання практичного професійного досвіду (оптимальні методи комунікації);

– здатність рефлексувати над процесом такого спілкування (оцінка результату крізь призму досягнення мети).

Науковцями (Бартків, 2017; Дерстуганова, 2020; Добровіцька, 2019; Михнюк, 2021; Раєвська, 2020; Стрілець-Бабенко, 2022; Телятник 2018; Товканець, 2021 та ін.) схарактеризовано окремі аспекти готовності майбутніх соціальних працівників до виконання конкретних функцій у міжособистісній взаємодії:

- проєктувальну (спільна розробка стратегій з клієнтами та підтримка розвитку людей у складних життєвих ситуаціях та без них);
- мобілізаційну (співпраця з клієнтами соціального забезпечення для швидкого вирішення нагальних питань соціального забезпечення);
- організаційну (організація спільної діяльності із клієнтами соціальних служб у рамках соціальної роботи);
- комунікативну (відкритість спілкування шляхом побудови стосунків на основі довіри; участь / емпатія – готовність допомогти; взаємоповага шляхом дотримання належної культури спілкування з клієнтами з / без складних життєвих ситуацій);
- пропедевтичну – «превентивні» дії, що забезпечують вирішення конфліктів та інших ситуацій з клієнтами соціальних служб у контексті соціальної роботи);
- контролювальну (моніторинг та оцінка конкретного етапу міжособистісної взаємодії з клієнтами соціального забезпечення в соціальній роботі);
- захисну (створення безпечного комунікативного середовища для клієнтів, які опинилися у складній життєвій ситуації у процесі взаємодії з іншими учасниками процесу надання соціальних послуг);
- корекційну (соціотерапія – допомога у виправленні різного роду помилок у стосунках з клієнтами з метою досягнення успішних результатів у соціальній роботі).

На нашу думку, кожен з визначених функцій слід трансформувати у відповідну компетенцію майбутніх соціальних працівників у сфері міжособистісних взаємодій у рамках соціальної роботи.

Так, у наукових джерелах зазначено, що вміле поєднання поваги до особистості клієнта, особливо у складних життєвих обставинах, та обґрунтованих очікувань щодо нього підвищує його активність, самостійність. Саме шляхом спілкування між клієнтом, який перебуває у складній життєвій ситуації, та соціальним працівником розвивається їхня конструктивність. Спілкування між соціальним працівником та клієнтом допомагає зрозуміти сенс своєї роботи та подолати труднощі тощо (Savelchuk et al., 2021). Вважаємо, що якщо під час практичної підготовки майбутні соціальні працівники зможуть розвинути навички, що дозволять їм продуктивно взаємодіяти з клієнтами у складних життєвих ситуаціях у професійному середовищі соціальної роботи, це слугуватиме прикладом та заохочуватиме клієнтів соціальної роботи демонструвати довіру та повагу для конструктивної взаємодії.

Раніше в дослідженні ми наголошували, що підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії в контексті соціальної роботи ускладнюється характером процесу: саме ця сфера їхньої професійної освіти у ЗВО вимагає постійної практичної підготовки, але навіть під час виробничої практики студенти не завжди мають можливість спілкуватися, не кажучи вже про безперервну взаємодію, з клієнтами. Тому вважаємо, що в рамках підготовки майбутніх соціальних працівників викладачі ЗВО повинні слугувати моделями ефективної міжособистісної взаємодії зі студентами.

Кожна з конкретних спеціалізованих (професійних) компетенцій майбутніх соціальних працівників у ролі міжособистісної взаємодії у професійній діяльності узгоджується з функціями цієї сфери професійної підготовки. Водночас окремі функції реалізуються шляхом прояву спектру компетентностей. Отже, захисні та адаптивні функції майбутніх соціальних працівників у міжособистісній взаємодії в соціальній роботі реалізуються через

прояв психологічних та професійних компетенцій соціальної роботи з клієнтами тощо.

Компетентісно-орієнтована професійна діяльність – це сукупність послідовних видів діяльності, деякі з яких можуть бути автоматизовані, що базуються на теоретичних знаннях та спрямовані на вирішення проблем, пов'язаних з розвитком гармонійної особистості майбутніх соціальних працівників. Таке розуміння сутності професійних умінь (Ашиток, 2016; Van Zyl, 2025; Великжаніна, 2019; Кочубей, Ткачук, 2021; Лісовець, 2018; Семигіна, Пожидаєва, 2020) підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності майбутніх соціальних працівників, єдність теоретичної та практичної освіти, багаторівневий характер професійних умінь та можливість їх удосконалення шляхом автоматизації окремих видів діяльності з метою досягнення ефективних результатів соціальної роботи на основі принципів гуманізму та толерантності, враховуючи психофізичну індивідуальність людей, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, шляхом взаємодії з клієнтами.

Теоретична та практична цінність у контексті нашого дослідження полягає в характеристиці критеріїв дослідження (Banks, 2020; Boat et al., 2024; Ілійчук, 2022 та ін.). Дослідники ґрунтовно та всебічно описав набори діагностичних інструментів, використані для експериментального визначення професійної готовності майбутніх соціальних працівників до певних видів професійної діяльності. Автори чітко сформулювали елементи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до різних видів діяльності. Однак, представлений набір діагностичних інструментів не включає концепцію підготовки до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Наше завдання на цьому етапі дослідження – на основі аналізу наукових джерел, нормативних документів виокремити та структурувати критерії відповідних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного.

Першим компонентом готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є мотиваційно-ціннісний компонент, що визначається як сукупність стійких мотивів до роботи в соціальній сфері, зокрема до міжособистісної взаємодії з клієнтами та іншими суб'єктами вказаної сфери на основі партнерської взаємодії з метою досягнення ефективних результатів соціальної роботи, дотримуючись принципів гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності клієнтів для їхньої необмеженої, продуктивної участі, включення у процес соціальної роботи; орієнтація на реалізацію ефективного процесу надання соціальних послуг на основі міжособистісної взаємодії клієнтів; визнання кожного клієнта суб'єктом дії при наданні соціальних послуг; формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття клієнтів у складних життєвих ситуаціях та аналогічного ставлення клієнтів; ініціативність, відповідальність у виборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів міжособистісної взаємодії в соціальній роботі. Формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення досліджуваного виду діяльності сприяє уточненню постановки цілей та проектування їхньої діяльності разом із клієнтами (або з урахуванням їхніх потреб), іншими суб'єктами, а також визначає пріоритети професійної діяльності соціального працівника.

Цей компонент готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності характеризується такими основними критеріями: мотивація, толерантність та ініціативність, а також показниками: усвідомленість, ставлення, потреба, прагнення, спрямованість, визнання, інтереси тощо.

Аналіз наукових джерел (Ашиток, 2016; Бартків, 2017; Бацман, 2021; Велікжаніна, 2019; Заїка та ін., 2021; Кравченко, Войтовська, 2024; Povidaichuk et al., 2022; Лякішева, 2024; Кочубей, Ткачук, 2021 та ін.) дозволив нам узагальнити та уточнити критерії мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: усвідомлення необхідності соціальної роботи, зокрема

міжособистісної взаємодії з клієнтами та іншими суб'єктами соціального забезпечення на основі партнерства; заохочення клієнтів та інших суб'єктів соціальної взаємодії до співпраці; визнання успіхів і досягнень клієнтів та їхнього оточення; ставлення до міжособистісної взаємодії з клієнтами та іншими суб'єктами соціальної сфери на основі принципів гуманності та толерантності з метою досягнення ефективних результатів соціальної роботи; формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття клієнтів зі складними життєвими ситуаціями та подібного ставлення у клієнтів; прагнення максимально враховувати побажання клієнтів щодо їхньої індивідуальності, щоб забезпечити їхню необмежену, продуктивну участь та включення до процесу соціальної роботи; зацікавленість та потреба майбутніх соціальних працівників у побудові конструктивної комунікації з клієнтами на основі партнерства в соціальній роботі; ініціативність та відповідальність у виборі ефективних форм, методів, прийомів та засобів впливу на клієнтів та інших суб'єктів у контексті соціальної роботи тощо.

Перевірити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за цим компонентом можна методами спостереження (пряме та непряме), анкетування, тестів, опитування, інтерв'ю; математичних та статистичних методів розрахунку результатів.

Наступним компонентом готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є когнітивний компонент, що є системою знань про проблеми клієнтів у складних життєвих ситуаціях та взаємодію з іншими; особливості побудови соціальної роботи разом із клієнтами (або з урахуванням їхніх потреб); особливості побудови конструктивного спілкування з клієнтами соціальних служб на основі партнерства; особливості побудови процесу соціальної роботи в міжособистісній взаємодії з клієнтами та іншими суб'єктами цього процесу. Цей компонент готовності включає спеціальні (професійні) компетентності та визначається з точки зору знань про визначені Стандартом (СВО231, 2019 СВО231, 2019) компетентності, необхідні для встановлення конструктивних стосунків із клієнтами соціальних послуг та

іншими суб'єктами. Когнітивний компонент характеризується професійними та прикладними знаннями майбутніх соціальних працівників щодо запобігання кризовим, конфліктним та екстремальним ситуаціям, створення сприятливого психологічного клімату для взаємодії суб'єктів у процесі надання соціальних послуг у контексті його багатовекторності.

На основі аналізу наукових джерел (Hannigan et al., 2019; Зозуляк-Случик, 2019; Келемен, 2020; Лякішева, 2024; Сопівник, 2022; Тверезовська та ін., 2026; Телятник, 2018 та ін.) узагальнено такі критерії когнітивного компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності – знання: а) матеріалу професійних дисциплін соціальної роботи на основі побудови міждисциплінарних зв'язків в умовах постійної самоосвіти з метою забезпечення подальшого формування мотивації до позитивних змін у клієнтів, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, та інших суб'єктів взаємодії; б) характеру проблем людей у складних життєвих ситуаціях та міжособистісної взаємодії з клієнтами; в) сутності міжособистісних взаємодій з клієнтами та іншими суб'єктами у соціальній роботі; г) специфіки психофізичного стану осіб; ґ) специфіки побудови процесу надання соціальних послуг; д) специфіки побудови конструктивної комунікації з клієнтами та іншими суб'єктами на основі партнерства в соціальній роботі; е) сутності запобігання кризовим, конфліктним та екстремальним ситуаціям, формування сприятливого психологічного клімату у процесі надання соціальних послуг тощо.

Отже, другий компонент – когнітивний – готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності характеризується такими базовими показниками, як рівень базових знань та рівень спеціалізованих знань.

Діагностувати рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним критерієм можна методами письмових тестів, співбесід, експертних оцінок спеціалістами; методів математичної статистики для розрахунку результатів.

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності складається з методів та прийомів демонстрації професійних компетентностей (психологічних, комунікативних, корекційних, організаційних, контролювальних тощо) у роботі з клієнтами соціальних служб та взаємодій суб'єктів у процесі надання соціальних послуг у контексті його багатовекторності соціальної роботи; творчої активності та особистісних характеристик майбутнього соціального працівника, що дозволяють йому самореалізуватися та саморозвивати свій творчий потенціал.

Отже, структура готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності повинна включати три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-активний. Останній компонент, операційно-діяльнісний, є найповнішим набором елементів, оскільки він підтверджує потреби (мотиваційно-ціннісний компонент) та ефективність знань (когнітивний компонент). Охарактеризуємо цей компонент крізь призму професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників у сфері міжособистісної взаємодії в соціальній роботі.

Характеристика операційно-діялісного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності також узагальнена на основі аналізу наукових джерел (Бутиліна, Радченко, 2020; Романова, Васильєва, 2021; Chuiko et al., 2021; Dowell et al., 2018; Кравченко та ін., 2025; Осадченко, 2023; Семігіна, 2020 та ін.). Отже, критерії операційно-діялісного компонента – це здатності: а) встановлювати контакт із клієнтами та іншими учасниками у сфері соціальної роботи на основі взаємної довіри, толерантності, поваги та гуманізму; висловлювати та обґрунтовувати свою точку зору, об'єктивні психологічні та професійні вимоги, переконувати тощо у розмовах із клієнтами та іншими суб'єктами соціальної роботи; в) розробляти та організовувати спільні заходи (соціальні заходи та події, розважальні заходи тощо) із клієнтами та іншими суб'єктами соціальної роботи; г) моделювати, впроваджувати та адаптувати систему соціальної роботи разом з

клієнтами та іншими; г) мобільно вирішувати професійні ситуації, пов'язані з наданням усіх видів допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; д) планувати, організовувати та адаптувати різні форми роботи з клієнтами в контексті соціальної роботи: індивідуальну, парну, групову, колективну; е) використовувати форми, методи, прийоми та засоби взаємодії із клієнтами та іншими суб'єктами соціальної роботи; є) вибирати та передавати інформацію клієнтам та іншим, тобто пояснювати, інструктувати та розповідати в контексті соціальної роботи; ж) оптимально та продуктивно використовувати форми, методи, прийоми та засоби соціальної роботи; з) вибирати (шляхом пошуку та отримання інформації з різних джерел та різними способами), за участю клієнтів та інших учасників соціальної роботи, інформації для виконання завдань соціальної роботи; и) використовувати інноваційні професійні технології в соціальній роботі; і) навчати клієнтів ефективно поєднувати різні види завдань у складних життєвих ситуаціях; ї) на власному прикладі показати клієнтам, як зберегти психічне здоров'я в будь-якій непередбачуваній ситуації (саморегуляція емоційної та поведінкової сфери, самоконтроль); як керувати своїми емоціями, не втрачаючи контролю щодо поведінки під час міжособистісної взаємодії; й) забезпечувати контроль та корекцію роботи з клієнтами; к) застосовувати принципи об'єктивної оцінки досягнень у процесі ресоціалізації на основі критеріїв та стандартів оцінювання, щоб не спричиняти конфліктних ситуацій з клієнтами та іншими; л) керувати індивідуальним розвитком клієнтів відповідно до очікуваної траєкторії розвитку; м) оцінювати власні дії за допомогою мобільного аналізу поточних реакцій клієнтів та інших учасників соціальної роботи.

Зазначене можна перевірити методами аналізу результатів практичних завдань із професійних дисциплін; реалізації освітніх проєктів; результатів практичної підготовки; тестів, опитування та анкетування клієнтів та інших учасників соціальної роботи, в установах соціального забезпечення, де майбутні соціальні працівники проходили виробничу практику; методи математичної статистики для розрахунку результатів.

Беручи до уваги результати зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень (Banks, 2020; Deacon & Bartley, 2024; Dominelli 2018; Frampton, 2022 та ін.) та визначені раніше професійні функції соціальних працівників у контексті їхньої підготовки до міжособистісної взаємодії в соціальній роботі, ми визначили, що особливу увагу слід приділити специфіці формування розширених спеціальних (професійних) компетентностей як здібностей та готовності з акцентом на міжособистісну взаємодію у професійній діяльності.

Отже, на основі аналізу наукових джерел контексту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, теорії та практики міжособистісної взаємодії, нормативних документів щодо професійної підготовки у закладах вищої освіти (Корнещук та ін., 2018; Hannigan et al., 2019; Chuiko et al., 2021; Deacon & Bartley, 2024 та ін.), зокрема Стандарту вищої освіти України для спеціальності І10 «Соціальна робота та консультування» (СВО231, 2019), відповідно до виокремлених компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, виокремлюємо такі критерії досліджуваного процесу: адаптативність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності (табл. 2.1, рис. 2.1). При цьому зазначимо, що не розподіляємо їх чітко за компонентами: кожен критерій має свої прояви у кожному компоненті у якості прагнень, усвідомлень, цінностей, мотивів тощо (мотиваційно-ціннісний компонент), знань (когнітивний компонент), здатності та готовності (операційно-діяльнісний компонент).

Таблиця 2.1

Критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

№	Критерії	Показники
1	Адаптивність, гнучкість спілкуванні у	реагування на: неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо
2	Критичність мислення	уміння відрізнити факти від припущень і ухвалювати свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій

3	Комунікативність	уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них
4	Емоційний інтелект	розуміння, прийняття та корекція власних психоемоційних станів; розуміння та прийняття психоемоційних станів інших людей
5	Психоемоційна саморегуляція	володіння техніками саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності, володіти ситуацією
6	Здатність до саморозвитку	уміння усвідомлено, систематично самостійно навчатися, працювати над собою, адаптуватися до професійних змін, здобувати нові знання та вміння
7	Розуміння соціальних процесів	здатність до розуміння динаміки соціальних змін, аналізу змін у суспільних відносинах, моніторингу станів соціальних систем, розуміння впливу соціуму на ціннісні орієнтації людей
8	Розуміння потреб клієнта	розуміння проблем, сильних сторін і ресурсів клієнта
9	Етичність поведінки	відповідність етичним вимогам професії: повага до клієнта, його прав та конфіденційності; визнання людської гідності, сприяння соціальній справедливості тощо
10	Загальна готовність до професійної діяльності	наявність необхідних знань, умінь, якостей та мотивації для успішного виконання професійних завдань

**виокремлено та укладено таблицею автором*

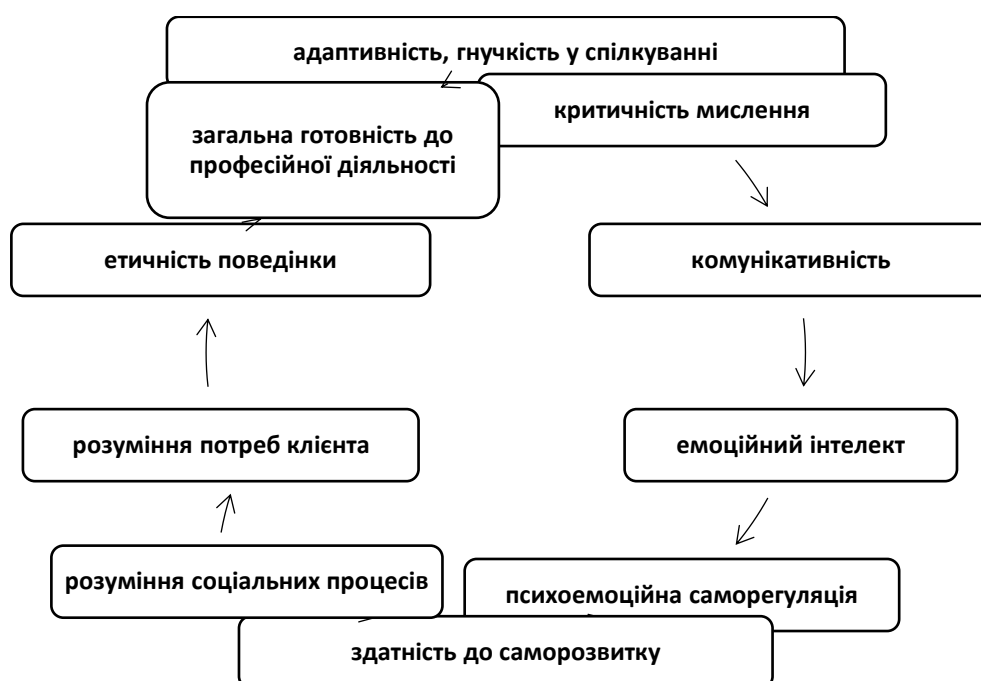


Рис. 2.1. Критерії готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**виокремлено та змодельовано автором*

Аналіз наукових джерел (Корнєшук, Колодійчук, Боделан, 2018; Демченко та ін., 2023; Клос, 2021; Opalchuk et al., 2023; Лиса, Кричківська, 2021; Лякішева, 2024; Мельничук, 2022; Міхеєва, Бичікова, 2025; Осадченко, 2023 та ін.) також дозволив нам зробити висновок, що дослідники традиційно визначають три рівні готовності майбутніх соціальних працівників до конкретних видів діяльності: високий, середній та низький. Виходячи з результатів вищезазначених досліджень, ми лише коригуємо термін «низький» на «початковий» із психологічної точки зору. Тому виділяємо три рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності: початковий, середній та високий.

Початковий рівень готовності до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності характеризується недостатнім усвідомленням необхідності соціальної роботи, особливо міжособистісної взаємодії з клієнтами у складних життєвих обставинах та іншими учасниками на основі партнерської взаємодії в соціальній роботі; байдужістю до встановлення продуктивної міжособистісної взаємодії з клієнтами та іншими суб'єктами на основі партнерської взаємодії в соціальній роботі; на початковому рівні вони набувають знань про сутність проблем осіб у складних життєвих обставинах та міжособистісної взаємодії з клієнтами, іншими суб'єктами соціальної роботи; мають значні труднощі в розумінні особливостей психофізичного стану клієнтів певної категорії та особливостей побудови процесу надання соціальних послуг таким клієнтам разом з іншими суб'єктами соціальної роботи (або з урахуванням їхніх побажань); вони недостатньо активні та ведуть неконструктивне спілкування з клієнтами соціальних послуг без партнерської взаємодії в соціальній роботі; демонструють свою безвідповідальність у запобіганні кризовим, конфліктним та екстремальним ситуаціям, створенні сприятливого психологічного клімату в житті суб'єктів процесу надання соціальних послуг; демонструють нездатність розробляти у співпраці з клієнтами (або з урахуванням їхніх інтересів) структуру діяльності соціальної роботи, практичні завдання, методичні матеріали та обладнання в соціальній роботі; вони не здатні

виробити конструктивний стиль взаємодії, організовувати та об'єднувати клієнтів та їх оточення; пасивно реагують на неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо; не відрізняють фактів від припущень і лише почасти ухвалюють свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій; їм бракує уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них; не вдається зрозуміти, прийняти та корегувати власні психоемоційні стани; бракує розуміння, прийняття психоемоційних станів інших людей та відповідності етичним вимогам професії. Якісно виконують менше 50% тестових завдань. Загалом, їх можна охарактеризувати як таких, кому притаманна «теоретична та практична обізнаність на мінімально необхідному рівні».

Середній рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності характеризується значним обсягом знань, умінь та навичок, необхідних якості вказаного процесу, але не завжди здатним самотійно знайти спосіб вирішення практичної задачі такої взаємодії; не повністю впевненим у своїх діях, недостатньо усвідомленим важливістю цього виду діяльності тощо. Такі студенти недостатньо активно реагують на неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо; часто помиляються у розрізненні фактів від припущень і ухвалюють свідомі рішення, не завжди уникаючи маніпуляцій; вони володіють умінням ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них, але припускаються помилок; їм інколи не вдається зрозуміти, прийняти та корегувати власні психоемоційні стани; інколи вони помиляються у розумінні, прийнятті психоемоційних станів інших людей; такі студенти загалом відповідають етичним вимогам професії, однак припускаються суттєвих помилок. Якісно виконують менше 50% тестових завдань. Ключовими особливостями їхньої характеристики є недостатній прояв загальних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; це не менше 50–74% у

тестах та практичних завданнях; їм рекомендуються індивідуальні консультації з викладачами.

Високий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії професійній діяльності характеризується здатністю студентами застосовувати набуті знання, навички та схильності до міжособистісної взаємодії у сфері соціальної роботи. Вони характеризуються творчою самореалізацією, відповідають усім критеріями та показникам компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії професійній діяльності. Ключові характеристики таких студентів включають чітку демонстрацію всіх компонентів готовності та досягнення щонайменше 85% балів за тести та практичні завдання.

Надалі важливо проаналізувати стан підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та розробити діагностичний інструментарій визначення рівня вказаної готовності.

2.2 Стан підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: аналіз освітньо-професійних програм

З метою виокремлення педагогічних умов ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності проаналізовано чинні освітньо-професійні програми (далі – ОПП) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти зазначеної підготовки, здійснюваної у 2024–2025 та 2025–2026 н. р. у провідних закладах вищої освіти України Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (далі – ВДПУ; ОПП ВДПУ, 2024; ОПП ВДПУ, 2025), ДУ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (далі – ДУПНПУ; ОПП ДУПНПУ, 2024; ОПП ДУПНПУ, 2025), Національного університету біоресурсів і природокористування України (далі – НУБіП; ОПП НУБіП, 2024; ОПП НУБіП,

2025), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (далі – ПНПУ; ОПП ПНПУ, 2024; ОПП ПНПУ, 2025), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (далі – СумДПУ; ОПП СумДПУ, 2024; ОПП СумДПУ, 2025), Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (далі – ХНПУ; ОПП ХНПУ, 2024; ОПП ХНПУ, 2025), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (далі – ЧНУ; ОПП ЧНУ, 2024; ОПП ЧНУ, 2025) та ін.

Комплексний (системний, практико-орієнтований, порівняльний тощо) аналіз здійснено без конкурентної критики, а з метою визначення позитивних відмінностей та певних недоліків програм для їх подальшого удосконалення відповідно до предмету дослідження – педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Здійснений аналіз також дозволяє узагальнити репрезентативніший порівняльний аналіз підходів до формування компетентності міжособистісної взаємодії в українських закладах вищої освіти різних типів: класичному аграрному університеті (НУБіП), класичному університеті (ЧНУ), педагогічних університетах (ВДПУ, ХНПУ, ПНПУ та СумДПУ). Усі ОПП призначені для підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» (2024–2025 н. р.), що із 2025 р. – спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування» галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» (2025–2026 н. р.). оскільки ОПП згідно із вимогами оновлюються та удосконалюються щороку, а ліміт нашого дослідження не дозволяє представити докладний аналіз кожного пункту за кожним роком ОПП, узагальнимо результати аналізу за закладами вищої освіти, а не роками.

Ключовим поняттям наукового аналізу стало сформульоване тлумачення поняття компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників як інтегральної характеристики, системоутворювального елемента професійної діяльності, що охоплює систему знань, навичок, умінь та

особистісних якостей, котрі забезпечують ефективність комунікації, співпраці та взаємної взаємодії суб'єктів у сфері соціальної роботи, сутність якої полягає у безпосередній роботі з особами, групами, спільнотами та міжвідомчій співпраці. Тому оцінка спроможності освітньо-професійних програм формувати відповідну компетентність є надзвичайно актуальною. Аналіз здійснено за чотирма критеріями, що відповідають окремим, визначеним у першому розділі дослідження, методологічним підходам: міждисциплінарним, компетентнісним, психопедагогічним та комунікативним – крізь призму формування у студентів компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Представимо результати здійсненого аналізу за кожним з визначених критеріїв по черзі.

Так, міждисциплінарний критерій передбачає у ОПП інтеграцію знань із різних галузей та сфер науки (психології, педагогіки, соціології, права, медицини тощо) із метою отримання комплексного розуміння міжособистісних взаємодій у професійній діяльності соціального працівника. Оскільки ОПП 2025 р. перенесена до нової галузі знань – І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування». Це є суттєвою структурною зміною, яка відображає міжнародну тенденцію зближення соціальної роботи з охороною здоров'я та розширює міждисциплінарний контекст програми.

Приміром, ОПП ОР «бакалавр» 2024 р. та 2025 р. у НУБіП характеризується високим рівнем міждисциплінарності. Структура навчального плану поєднує дисципліни психологічного циклу («Загальна та соціальна психологія», «Основи медичної психології» – ООП 2024 р., «Основи соціально-психологічного консультування» включена до ОПП 2024–2025 рр.), педагогічного циклу ОПП 2024 р. («Основи загальної та соціальної педагогіки»), юридичного циклу 2024–2025 рр. («Основи приватних відносин», «Етика та міжнародні стандарти соціальної роботи»), а також інноваційну складову – «Зелена соціальна робота» (ОПП 2024–2025 рр.), що інтегрує екологічний підхід. Наявність тематичних блоків окремих дисциплін (із ключовими поняттями:

тренінг, медіація, геронтологія, консультування з питань залежностей) забезпечує додаткову міждисциплінарну варіативність.

ОПП ОР «магістр» 2025 р. НУБіП також інтегрує знання з таких предметних напрямів: реабілітаційна психологія (ОК 6 – 5 кредитів), інклюзивна педагогіка (ОК 7 – 5 кредитів, нетипова для більшості ОПП), соціальна політика (ОК 4 – 5 кредитів), управління реабілітаційними установами (ОК 5 – 5 кредитів), іншомовна соціальна комунікація (ОК 1 – 4 кредити, з акцентом саме на соціальній комунікації). Особливо цінним є включення дисциплін реабілітаційного спрямування, що безпосередньо пов'язані з міжособистісною взаємодією у контексті відновлення клієнтів. Вибіркові компоненти програми (психологія травми, екстрена консультативна допомога, соціально-психологічна реабілітація сімей) суттєво поглиблюють міждисциплінарний характер програми у напрямі психологічного забезпечення міжособистісної взаємодії. Специфіка НУБіП як аграрного університету створює унікальний контекст для підготовки соціальних працівників, орієнтованих на роботу в сільських громадах, що розширює спектр міждисциплінарних зв'язків (методичне забезпечення організації соціальної роботи у територіальних громадах – ОК 8).

ОПП СумДПУ ОР «магістр», 2025 р. також є високо міждисциплінарною, однак зі значним акцентом на соціально-педагогічну складову. Міждисциплінарний підхід реалізується шляхом включення до навчального плану дисциплін із різних предметних галузей та сфер: філософії (ОК 1.01 «Філософія та культура статі»), лінгвістики (ОК 1.02 «Іноземна мова за професійним спрямуванням»), інформаційних технологій (ОК 1.03 «Цифрові технології в галузі»), що окреслено у як зазначено у проєкті ОПП другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2025 р. менеджменту (ОК 1.06, ОК 1.08, ОК 1.10, ОК 1.12 – організаційно-адміністративні дисципліни), гендерних студій (ОК 1.09, ОК 1.11), компаративістики (ОК 1.07 «Моделі і технології в країнах світу»). Водночас інтеграція міждисциплінарних знань для формування компетентності міжособистісної взаємодії залишається опосередкованою. У ОПП бракує навчальної дисципліни із психології спілкування, конфліктології,

медіації, соціальної психології групової динаміки – тих сфер знань, що безпосередньо забезпечують теоретичну основу міжособистісної взаємодії. Компетентність СК 5 (здатність спілкуватися із представниками інших професійних груп) формально передбачає міждисциплінарну взаємодію, однак у переліку дисциплін немає спеціалізованих курсів, що б цілеспрямовано її формували.

Основою міждисциплінарності у ОПП СумДПУ 2025 р. ОР «бакалавр» 2025 р. є такі дисципліни: «Психолого-педагогічні основи соціальної роботи та соціальної допомоги» (ОК 1.08) – дисципліна, що безпосередньо інтегрує психолого-педагогічні знання в контексті соціальної роботи, створюючи фундамент для розуміння міжособистісних взаємодій; «Психологія соціальної роботи» (ОК 1.20) – забезпечує глибоку психологічну основу для професійної діяльності; «Соціальна педагогіка» (ОК 1.19) – інтегрує педагогічні та соціологічні знання; «Основи конфліктології та соціально-педагогічної підготовки» (ОК 1.22) – унікальна дисципліна, що поєднує конфліктологію як міждисциплінарну галузь з технологіями навчання, безпосередньо пов'язаними з формуванням навичок міжособистісної взаємодії. Дисципліна «Соціалізація особистості» (ОС 1.09, 5 кредитів ECTS) інтегрує знання із психології, соціології та педагогіки щодо процесу входження індивіда в систему соціальних відносин, що безпосередньо пов'язано з міжособистісною взаємодією. «Гендерно-чутлива соціальна робота» (ОС 1.26, 6 кредитів ECTS) поєднує гендерні дослідження, соціологію, психологію та соціальну роботу, розвиваючи інтерактивні навички, що враховують гендер. Відмінною особливістю програми є наявність дисциплін, що інтегрують знання з менеджменту та маркетингу із соціальною роботою: «Менеджмент у соціальній роботі» (ОС 1.28, 5 кредитів ECTS) та «Маркетинг у соціальній сфері» (ОС 1.29, 5 кредитів ECTS). Ці дисципліни створюють управлінську складову міжособистісної взаємодії, зокрема навички організації командної роботи, координації діяльності та просування соціальних послуг. Програма охоплює значну кількість професійних дисциплін (133 кредити ECTS), демонструючи глибоку спеціалізацію. Водночас, у ОПП 2025 р. фактичний

перелік обов'язкових дисциплін залишився ідентичним програмі 2024 р. Незважаючи на зміну галузевої приналежності, змістове наповнення програми не було оновлено у напрямі інтеграції знань із охорони здоров'я, психології здоров'я, клінічної соціальної роботи чи консультування – дисциплін, що суттєво збагатили б міждисциплінарну підготовку до міжособистісної взаємодії.

ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2024 р. побудована на перетині соціальної роботи та педагогіки, що закладено вже в назві ОПП – «Соціальна педагогіка». Міждисциплінарний характер забезпечується шляхом: психології за професійним спрямуванням (ОК 2 – 3 кредити), філософії (ОК 3), теорії і практики соціально-педагогічної роботи (ОК 6), менеджменту соціальної роботи (ОК 10), соціальної політики (ОК 11), теорії і методики викладання соціально-педагогічних дисциплін (ОК 12). Принциповою перевагою програми ХНПУ є включення дисципліни «Психологія (за професійним спрямуванням)», що забезпечує психологічну основу для розуміння механізмів міжособистісної взаємодії. Педагогічна складова (ОК 12 та науково-педагогічна практика ОК 14) додає комунікативно-дидактичного виміру, важливого для формування навичок пояснення, аргументації, переконання. Програма містить додаткові компетентності понад стандарт (СК 17–20), що відображають соціально-педагогічну спрямованість та розширюють міждисциплінарний контекст.

ОПП ХНПУ ОР «магістр» 2024 р., 2025 р. зберігає міждисциплінарну структуру попередньої версії з кількома суттєвими змінами. Замість дисципліни «Актуальні проблеми соціальної роботи і соціальної педагогіки» (ОК 8 – 6 кредитів, із ОПП «Соціальна педагогіка» другого (магістерського) рівня, 2024 р.) з'явилися дві нові дисципліни: «Соціальна реабілітація та інклюзія» (ОК 12 – 4,5 кредити) та «Консультування в соціальній роботі» (ОК 13 – 3 кредити). Дисципліна «Соціальне забезпечення» (ОК 11 – 3 кредити) замінила «Соціальну політику» (що залишилась, але зменшена до ОК 8 – 3 кредити замість 4). Назву дисципліни ОК 1 змінено з «Цифрові технології в вищій освіті» на «Цифрові технології в соціальній роботі». Поява дисципліни «Консультування в соціальній роботі» є найзначущішою зміною з точки зору міждисциплінарного

забезпечення міжособистісної взаємодії, адже консультування є однією з ключових форм професійної міжособистісної взаємодії соціального працівника. Також додавання «Соціальної реабілітації та інклюзії» посилює міждисциплінарний зв'язок з охороною здоров'я.

Отже, усі проаналізовані ОПП ОС «бакалавр» та «магістр» представлених ЗВО демонструють належний рівень міждисциплінарності. Водночас, НУБіП вирізняється своїм інноваційним підходом до охорони навколишнього середовища, СумДПУ – управлінським компонентом, а ХНПУ – найширшим технологічним компонентом. Проте, загалом, варто посилити зміст ОК, що формують компетентність міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників, узагальнюючи конструктивні ідеї ОПП кожного з представлених університетів:

- НУБіП: дисциплін реабілітаційного спрямування; вибіркові компоненти програми такі, як психологія травми, екстрена консультативна допомога, соціально-психологічна реабілітація сімей тощо;
- СумДПУ ОПП першого рівня вищої освіти: «Основи конфліктології та соціально-педагогічної підготовки»; «Гендерно-чутлива соціальна робота» тощо;
- ХНПУ: «Соціальна реабілітація та інклюзія» (ОПП «магістр», 2025 р.) тощо.

Згідно із компетентнісним критерієм аналізу ОПП оцінювали наявність чітко сформульованих загальних та спеціалізованих (професійних) компетенцій, що безпосередньо стосуються формування компетентності міжособистісної взаємодії до професійної діяльності соціальних працівників.

ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2024 р. включає 15 загальних компетенцій (ЗК) та 21 спеціалізовану (професійну) компетенцію (СК). Безпосередньо з міжособистісною взаємодією пов'язані: СК 15 «Здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та спільнот»; СК 11 «Здатність надавати допомогу та підтримку клієнтам, враховуючи їхні індивідуальні потреби»; СК 16 «Здатність дотримуватися етичних принципів та

стандартів соціальної роботи»; СК 13 «Здатність мотивувати людей та прагнути до спільної мети». Крім того, СК 21 стосується зеленої соціальної роботи.

ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2025 р. включає стандартний набір компетентностей: ІК + 10 ЗК + 16 СК без додаткових компетентностей понад стандарт. ЗК 9 «Навички міжособистісної взаємодії» забезпечується лише трьома обов'язковими компонентами (ОК 1, ОК 8, ОК 9), що є найменшим охопленням серед аналізованих програм. Особливістю матриці відповідності НУБіП є те, що кожна компетентність прив'язана лише до 2–4 дисциплін, що свідчить про більш точковий (не наскрізний) підхід. З одного боку, це забезпечує чіткість відповідальності, з іншого – звужує можливості системного формування компетентності міжособистісної взаємодії у майбутніх соціальних працівників, що було повністю враховано у ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2026 р. Водночас програма має значний обсяг практичної підготовки (24 кредити – виробнича та дослідницька практика), до якої прив'язані ключові компетентності, що створює умови для практичного відпрацювання навичок взаємодії майбутніх соціальних працівників.

Аналіз матриці відповідності ОПП ДУПНПУ ОР «бакалавр» 2025 р. вказує на значну перевагу цієї програми: СК 15 (здатність взаємодіяти з клієнтами та представниками різних груп) реалізується 24 дисциплінами – найвищий показник серед усіх програм (для порівняння: НУБіП – 5 дисциплін, ВДПУ, ПНПУ, ЧНУ – середній показник). Це свідчить про те, що програма ДУПНПУ системно інтегрує компетенції міжособистісної взаємодії в більшість освітніх компонентів і не обмежує її розвиток окремими дисциплінами. До навчальних результатів програми, безпосередньо пов'язаних формуванням компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників, належать: ПРН 17 (встановлення та підтримка стосунків із клієнтами), ПРН 18 (налагодження співпраці з представниками різних професійних груп та походження) та ПРН 21 (демонстрація толерантної поведінки). Програма включає 23 ПРН, що відповідає Стандарту без додаткових результатів (на відміну від 32 у ПНПУ та 24 у НУБіП).

Розгорнуту систему компетентностей, дотичних, включає ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2024 р.: інтегральну компетентність, 10 загальних (ЗК) та 16 спеціальних (СК) компетентностей. До формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників безпосередньо дотичні: ЗК 9 – навички міжособистісної взаємодії (ключова компетентність для нашого аналізу); ЗК 10 – здатність працювати в команді; СК 5 – здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп, налагоджувати міжвідомчу взаємодію; СК 8 – здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень; СК 9 – здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців; СК 11 – здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи. Згідно з матрицею відповідності ЗК 9 та ЗК 10 формуються засобами усіх 12-ти обов'язкових компонентів та практики, що свідчить про наскрізний характер цих компетентностей. Однак наскрізність, на нашу думку, може бути як перевагою (системність), так і недоліком (розмитість, відсутність цілеспрямованого формування). Програмні результати навчання ПРН 11 (організація спільної діяльності, командоутворення) та ПРН 17 (побудова професійних взаємин, ведення переговорів, дискусій) є найбільш релевантними до формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників, проте забезпечуються обмеженою кількістю компонентів.

На відміну від ПНПУ, ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2024 р. додає не додаткові програмно-специфічні професійні компетентності, а ЗК 16 (здатність ухвалювати рішення, дотримуючись принципу неприпустимості корупції та всіх інших проявів нечесності), що, хоча й не пов'язана безпосередньо з міжособистісною взаємодією, забезпечує етичну основу професійної поведінки. З точки зору формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників, у ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2025 р. жодних нових компетентностей, що б цілеспрямовано поглиблювали таку підготовку, не запроваджено, крім ЗК 7 (здатність

спілкуватися державною мовою), ЗК 13 (здатність мотивувати людей та прагнути до спільної мети), СК 4 (здатність аналізувати соціально-психологічні явища, процеси формування, розвитку та соціалізації особистості), СК 11 (здатність надавати допомогу та підтримку клієнтам), СК 15 (здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та спільнот), СК 16 (здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної роботи). Додана назва спеціальності І10 Соціальна робота та консультування передбачає консультативну складову, що є однією з ключових форм міжособистісної взаємодії, але це не відображено у компетентнісній моделі.

ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2024 р. включає розширений перелік із 16 загальних компетенцій та 22 специфічних компетенцій. Додаткові компетенції включають: СК 21 «Здатність займатися соціально-педагогічною діяльністю в освітніх, позакласних та соціальних закладах»; СК 22 «Здатність організовувати інтелектуальну діяльність, ігри та відпочинок для різних соціальних груп». Ці додаткові компетенції значно розширюють спектр міжособистісних взаємодій. ОПП ХНПУ ОР «магістр» 2024 р. демонструє найрозширенішу компетентнісну модель: 20 СК (додані СК 17–20: науково-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна діяльність, аналіз нормативно-правових документів, використання ІКТ). Це найширша модель серед аналізованих програм. Так, ЗК 9 – «Навички міжособистісної взаємодії» – є наскрізною: вона забезпечується 14 із 15 обов'язкових компонентів, що є найвищим показником. Це свідчить про системне розуміння ролі міжособистісної взаємодії у підготовці фахівця. Додатковим результатом навчання є ПРН 21–23: проєктування освітніх компонентів, розроблення технологій соціально-педагогічної роботи та реалізація соціально-педагогічної діяльності – усі вони передбачають активну міжособистісну взаємодію. Компетентнісна модель ОПП ХНПУ ОР «магістр» 2025 р. зазнала незначної оптимізації: дисципліна «Консультування в соціальній роботі» (ОК 13), що безпосередньо формує компетентності міжособистісної взаємодії і прив'язана до СК 2, СК 3, СК 5, СК 6, СК 7, що забезпечує

комплексний підхід до формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, усі проаналізовані ОПП відповідають стандартам вищої освіти. ОПП ХНПУ (ОПП ХНПУ, 2025) пропонує найбільше компетенцій, що прямо чи опосередковано стосуються формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. Водночас жодна з ОПП не виділяє «компетенції міжособистісної взаємодії» як окрему, невід’ємну ознаку; натомість вони поділяють її складові на кілька компетенцій.

Психопедагогічний критерій аналізу ОПП оцінює наявність психологічного змісту та відповідних методів навчання, що забезпечують психолого-педагогічну підготовку майбутніх соціальних працівників до якісної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Психологічна складова ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2024 р. представлена дисциплінами: «Загальна та соціальна психологія» (ОК 1), «Основи медичної психології» (ОК 2), «Основи соціально-психологічного консультування» (ОК 20) та «Соціально-психологічне консультування різних груп одержувачів соціальних послуг» (ОК 25). Педагогічна складова реалізується шляхом вивчення навчальної дисципліни «Основи загальної та соціальної педагогіки» (ОК 14). Вибіркові предмети включають: «Психологію особистості», «Тренінг групової згуртованості» та «Тренінг комунікативності та асертивності». Методи навчання включають студентоорієнтоване, проблемно-орієнтоване, ситуаційне та інтерактивне навчання. ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2025 р. характеризується найширшим арсеналом технологій навчання: особистісно-орієнтована, модульно-рейтингова, інформаційні, проблемна, проектна, ігрова, «перевернутого навчання», «рівний-рівному», case-study тощо. Технології «рівний-рівному» та «перевернутого навчання» є особливо цінними для формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, оскільки передбачають активну горизонтальну комунікацію між здобувачами.

Обсяг практичної підготовки у ОПП НУБіП ОР «магістр» 2025 р. є найбільшим серед аналізованих програм – 24 кредити (виробнича 9 кр. + дослідницька практика 15 кр.), що становить 27 % від загального обсягу програми. Це створює значні можливості для реального досвіду міжособистісної взаємодії. Особливість програми – «обов’язковий семестр реабілітаційної практики», що зазначено як відмінна риса ОПП. Реабілітаційна практика за своєю природою передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію з клієнтами, що формує у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, оскільки передбачають активну горизонтальну комунікацію між здобувачами.

Психопедагогічний компонент найбільше розвинений у спеціалізації «Соціальна педагогіка» ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2024 р. Дисципліни включають: «Психолого-педагогічні основи соціальної роботи та соціальної допомоги»(ОК 1.08), «Психологія соціальної роботи» (ОК 1.20), «Основи конфліктології та соціально-педагогічного тренінгу» (ОК 1.22), «Соціальна педагогіка» (ОК 1.19), «Соціалізація особистості» (ОК 1.09) та «Технології соціально-педагогічної діяльності» (ОК 1.21). Методи навчання включають проблемне, діалогічне та інтерактивне навчання.

Психопедагогічний підхід ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2024 р. ґрунтується на студентоцентрованому, особистісно орієнтованому, діяльнісному, індивідуально-творчому та праксеологічному підходах. Передбачені інтерактивні форми навчання: вебінари, тренінги, презентації, дистанційні освітні технології, навчально-ігрові технології. Виробнича практика (9 кредитів ЄКТС) у соціальних службах, установах та організаціях створює умови для реального досвіду міжособистісної взаємодії. Однак обсяг практичної підготовки складає лише 10% від загального обсягу програми, що є недостатнім для повноцінного формування практичних навичок взаємодії. У програмі бракує спеціалізованих психопедагогічних технологій формування міжособистісної взаємодії: тренінгів комунікативних навичок, супервізій, інтервізій, навчання засобами рефлексії досвіду (experiential learning), методу кейсів з акцентом на

комунікативний аспект, ролевих та ділових ігор з відпрацюванням моделей взаємодії. Дисципліна ОК 1.01 «Філософія та культура статі» має потенціал для формування гендерно-чутливої комунікації, але її фокус переважно теоретичний. Психопедагогічний компонент ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2025 р. повністю ідентичний програмі 2024 р.: ті ж підходи, форми та методи навчання. Жодних інновацій, на наш погляд, у психопедагогічному забезпеченні формування міжособистісної взаємодії не запроваджено.

ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2025 р. має найсильнішу психопедагогічну складову з аналізованих програм, що відображає її соціально-педагогічну спрямованість та профіль університету. Психолого-педагогічна підтримка розвитку навичок міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників базується на кількох ключових елементах. Перший блок має психологічний характер: «Психолого-педагогічні основи соціальної роботи та соціальної допомоги» (5 кредитів ECTS) та «Психологія соціальної роботи» (6 кредитів ECTS). Цей блок інтегрує психологічні знання безпосередньо в контекст соціальної роботи, що є ефективнішим, на нашу думку, для формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, ніж окремі дослідження із загальної психології.

Другий блок має педагогічний характер: «Соціальна педагогіка» (5 кредитів ECTS), «Технології соціально-педагогічної діяльності» (5 кредитів ECTS), «Соціально-педагогічна робота в навчальних закладах» (6 кредитів ECTS), «Соціально-педагогічна робота з різними типами сімей» (4,5 кредитів ECTS) та «Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки» (4 кредити ECTS). Цей блок є унікальним за своїм обсягом та створює глибоку педагогічну основу для формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Третій блок – тренінг та конфліктологія: «Основи конфліктології та соціально-педагогічного тренінгу» (5 кредитів ECTS). Ця дисципліна є вирішальною для розвитку практичних навичок міжособистісної взаємодії, оскільки поєднує теорію конфлікту з тренінговими технологіями. Наявність

навчального компонента безпосередньо в обов'язковій дисципліні свідчить про пріоритет, що надається розвитку практичних навичок. ОПП декларує спільну діяльність та співтворчість як технологію педагогічної взаємодії, що є єдиною з аналізовуваних програм, що чітко визначає міжособистісну взаємодію як педагогічну технологію, а не лише як результат навчання.

У ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2024 р. також значуща психопедагогічна складова: «Психологія» (ОК 10), «Педагогіка» (ОК 9), «Соціальна педагогіка» (ОК 14), «Соціальна діагностика» (ОК30), «Соціально-педагогічна реабілітація» (ОК 40) та «Арт-терапевтичні методики в соціальній роботі» (ОК 31). ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» та «магістр» 2024 р. має найрозвиненіший психопедагогічний інструментарій для формування міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників. Перелік методів включає: прес-конференції, гостьові лекції, «мозкові штурми», ділові (рольові, корекційні, ситуаційні) ігри, методи «займи позицію», «дерево рішень», майстер-класи, метод аналізу й діагностики ситуацій, метод моделювання, тренінги, метод розроблення сценаріїв, проєктування, арттерапевтичні методи. Переважно, методи є інтерактивними та передбачають активну міжособистісну взаємодію. Особливо цінними є: ділові (рольові, корекційні, ситуаційні) ігри – моделювання реальних ситуацій взаємодії; тренінги – цілеспрямоване відпрацювання навичок; арттерапевтичні методи – розвиток емоційного інтелекту та емпатії. Програма позиціонується як практико зорієнтоване навчання з елементами дуальної освіти, що передбачає активну взаємодію з партнерськими організаціями (заклади освіти, центри соціальних служб, служба ювенальної пробації, благодійні фонди тощо). Обсяг практичної підготовки – 13,5 кредитів (15% програми): виробнича практика 9 кр. + науково-педагогічна практика 4,5 кр.

Психопедагогічний арсенал ОПП ХНПУ ОР «магістр» 2025 р. залишається близьким до попередньої версії, проте зазнав певних змін. Методи «займи позицію» та «мозкові штурми» не згадуються у новій редакції, хоча це може бути технічною деталлю оформлення. Водночас, загальна структура інтерактивних

методів збережена. Суттєвою зміною є трансформація практичної підготовки: науково-педагогічна практика у ЗВО (4,5 кр.) замінена на науково-дослідну практику (4,5 кр.), а формулювання дуальної освіти замінено на практико-зорієнтоване навчання. Зміна типу практики зменшує, вважаємо, дидактичний компонент, але зберігає дослідницький контекст міжособистісної взаємодії.

Отже, ОПП СумДПУ та ХНПУ мають найрозвиненіші психопедагогічні компоненти, що впливає з їхньої педагогічної спрямованості. ОПП НУБіП робить акцент на консультуванні. Водночас жодна з програм не містить окремої академічної дисципліни, присвяченої теорії та практиці формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Комунікативний критерій аналізу ОПП спеціальності І10 Соціальна робота та консультування оцінює наявність дисциплін та форм навчання, спрямованих на розвиток комунікативних навичок, що є основою формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Комунікативний компонент ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2024 р. реалізується шляхом вивчення дисциплін: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова» (16 кредитів ECTS – найбільша кількість серед проаналізованих програм), «Соціальне лідерство та командоутворення», а також вибірових: «Тренінг комунікативності та асертивності», «Соціальна комунікація і соціальні мережі» (ВК 2.3), «Основи публічності і самопрезентації в соціальній роботі» (ВК 2.5) та «Соціальна медіація» (ВК 2.7). ПРН 17 безпосередньо стосується необхідності встановлення та підтримки стосунків із клієнтами. Програма НУБіП ОР «магістр» 2025 р. має найсильніший комунікативний компонент серед аналізованих програм завдяки дисципліні ОК 1 «Іншомовна соціальна комунікація» (4 кредити). На відміну від стандартної «Іноземної мови», ця дисципліна акцентує саме на соціальній комунікації, інтегруючи мовну підготовку з розвитком комунікативних навичок у професійному контексті. Вибіркова дисципліна «Екстрена консультативна

допомога постраждалим» (ВК 10 – 4 кредити) є безпосередньо спрямованою на формування комунікативних навичок у кризових ситуаціях – одній із найскладніших форм міжособистісної взаємодії. «Соціально-психологічна реабілітація сімей» (ВК 1) передбачає формування навичок роботи з сімейними системами, що є складною комунікативною діяльністю.

ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2024 р. Комунікаційний модуль включає: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова» (7 кредитів ECTS) та «Основи конфліктології та соціально-педагогічної підготовки». Практичний характер навчання передбачає розвиток комунікативних навичок у процесі практики. Комунікативний аспект програми представлений переважно опосередковано. Єдиною дисципліною з безпосередньою комунікативною спрямованістю є ОК 1.02 «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (3 кредити), що формує іншомовну комунікативну компетентність. Комунікативні аспекти імпліцитно присутні в організаційно-адміністративних дисциплінах (ОК 1.06, ОК 1.08, ОК 1.10, ОК 1.12), що передбачають управлінську комунікацію, та в дисциплінах гендерної спрямованості (ОК 1.09, ОК 1.11), що передбачають гендерно-чутливу комунікацію. Результат навчання ПРН 17 у ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2024 р. прямо вказує на необхідність формування здатності будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок. Однак жодна з дисциплін не має цей результат за основний: він розподілений між кількома ОК. У ОПП бракує курсів із комунікативних технологій у соціальній роботі, техніки активного слухання, медіації та вирішення конфліктів, консультування клієнтів, професійної комунікації у мультидисциплінарних командах.

Комунікативний компонент ОПП СумДПУ ОР «магістр» 2025 р. залишився незмінним порівняно з 2024 р. Додавання слова «консультування» у назву спеціальності не знайшло відображення ані в переліку дисциплін, ані в системі компетентностей. Це є суттєвим протиріччям: спеціальність передбачає консультування як вид професійної діяльності, але освітня програма не

забезпечує цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Ключовою перевагою ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2025 р. програми СумДПУ, з точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, є обов'язковий курс «Основи конфліктології та соціально-педагогічної освіти» (5 кредитів ECTS), що безпосередньо розвиває комунікативні навички в конфліктних ситуаціях та тренує компетентність міжособистісної взаємодії. Конфліктологічний компонент є особливо важливим для розвитку навичок міжособистісної взаємодії, оскільки конфлікт є невід'ємною частиною професійної діяльності соціального працівника. ОК «Соціалізація особистості» (ОК 1.09, 5 кредитів ECTS) має значну комунікативну складову, оскільки процес соціалізації нерозривно пов'язаний із комунікативною взаємодією. Курс «Теорія та практика волонтерського руху в Україні» (ОК 1.10, 5 кредитів ECTS) розвиває комунікативні навички в контексті волонтерської діяльності, координації та мотивації волонтерів. ОК «Гендерно-чутлива соціальна робота» (ОК 1.26, 6 кредитів ECTS) розвиває специфічні комунікативні навички, пов'язані з врахуванням гендерних аспектів у процесі міжособистісної взаємодії, чутливість до лінгвістичних та поведінкових моделей майбутніх соціальних працівників. Варто наголосити, що ОПП включає два курси (з історії та теорії соціальної роботи та з технології соціальної роботи), що, хоча й здебільшого письмові, включають публічний захист, що сприяє розвитку навичок презентації та аргументації. Водночас, програмі бракує спеціальної дисципліни, присвяченої міжкультурній комунікації, що обмежує підготовку до взаємодії з представниками різних культурних груп. Також бракує дисципліни, присвяченої супервізії, що є важливим інструментом для рефлексії у підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

На відміну від ВДПУ, ДУПНПУ, ПНПУ, НУБіП та ЧНУ, ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2025 р. представляє оновлену версію давньої програми, що свідчить про наявність перевірених підходів до навчання. Водночас, брак обліку

змін у тексті програми не дозволяє простежити еволюцію критеріїв результативності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Комунікативний компонент ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2024 р., крім традиційних («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова» (5 кредитів ECTS)), включає «Соціальну рекламу» та «Практикум у соціальній галузі». Особливу роль відіграють інтерактивні методи навчання та значний обсяг професійної практики (12 кредитів ECTS). Комунікативний компонент ОПП представлений стандартною «Іноземною мовою» (ОК 4 – 3 кредити) та опосередковано – шляхом дисциплін соціально-педагогічного циклу. Дисципліна ОК 2 «Психологія (за професійним спрямуванням)» закладає психологічні основи розуміння комунікативних процесів. «Теорія і методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» (ОК 12) формує комунікативно-дидактичні навички. Програма не містить спеціалізованих комунікативних дисциплін (консультування, медіація, конфліктологія), однак комунікативний аспект імпліцитно присутній у соціально-педагогічних дисциплінах.

Головною інновацією ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2025 р. в комунікативному аспекті є впровадження дисципліни «Консультування в соціальній роботі» (ОК 13 – 3 кредити). Це єдина серед аналізованих програм дисципліна (крім вибіркової у НУБіП), що безпосередньо і цілеспрямовано формує навички професійної комунікативної взаємодії. Консультування передбачає оволодіння техніками активного слухання, емпатійного спілкування, постановки запитань, зворотного зв'язку, роботи з опором клієнта. Також «Соціальна реабілітація та інклюзія» (ОК 12 – 4,5 кредити) містить комунікативний аспект роботи з людьми з особливими потребами, що потребує спеціальних комунікативних підходів. Ця комбінація дисциплін робить програму ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» 2025 р. найзбалансованішою у комунікативному вимірі серед усіх аналізованих ОПП.

Отже, у НУБіП ОПП найефективніше розвиває комунікативні навички шляхом вибіркової дисципліни (тренінг, медіація, зв'язки з громадськістю). ОПП

ХНПУ забезпечує розвиток комунікативності переважно засобами інтерактивних методів та практики. СумДПУ пропонує меншу кількість дисциплін, безпосередньо орієнтованих на комунікацію.

Результати порівняльного аналізу ОПП ХНПУ ОР «магістр» за 2024 р. та 2025 р. із точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності представлено у табл. 2.2.

Загалом, ОПП ХНПУ ОР «магістр» 2025 р. демонструє суттєві змістові зміни порівняно з 2024 р., на відміну від формального характеру змін, виявленого у програмах СумДПУ. Впровадження дисципліни «Консультування в соціальній роботі» є прямою відповіддю на зміну назви спеціальності (додавання «та консультування»), що свідчить про системний підхід до оновлення програми.

Таблиця 2.2

**Порівняльного аналіз ОПП ОР «магістр» спеціальності 231
«Соціальна робота» (2024 р.) та І10 «Соціальна робота та консультування»
(2025 р.) Харківського національного педагогічного університету імені
Г. С. Сковороди***

Аспект порівняння	ОПП ХНПУ (2024)	ОПП ХНПУ (2025)	Значення для формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності
Галузь / спеціальність	23/231 Соціальна робота	I/ І10 Соціальна робота та консультування	Додавання «консультування» підкріплено дисципліною ОК 13
Нові дисципліни	—	ОК 12 Соціальна реабілітація та інклюзія; ОК 13 Консультування в соціальній роботі	Суттєве посилення комунікативного та реабілітаційного компонентів
Вилучені дисципліни	ОК 8 Актуальні проблеми (6 кр.); ОК 12 Методика викладання (3,5 кр.)	—	Втрата дидактичного компоненту, але компенсація консультативним
Тип практики	Науково-педагогічна практика у ЗВО	Науково-дослідна практика	Зміна комунікативного контексту практики
Посадовий перелік	Включає викладача ЗВО	Вилучено викладача ЗВО	Звуження академічно-комунікативного профілю

* укладено автором

Результати здійсненого порівняльного аналізу ОПП різних ЗВО з точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за визначеними критеріями (міждисциплінарний, компетентнісний, психопедагогічний, комунікативний) представлено у табл. 2.3.

Отже, програма «Соціальна робота» СумДПУ посідає найвищі місця за міждисциплінарними та психопедагогічними критеріями завдяки широкому охопленню соціально-педагогічних дисциплін (24,5 кредитів ECTS) та обов'язковому компоненту управління конфліктами та навчання. Вона також демонструє найсистемніший підхід до інтеграції інтерактивних компетенцій: СК 15 охоплює 24 компоненти. Однак ця програма поступається іншим за кількістю практичних занять і не враховує сучасний контекст повоєнної реінтеграції.

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз ОПП із точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

Критерій	НУБіП	СумДПУ	ХНПУ
Міждисциплінарний	Інноваційний підхід до охорони довкілля (зелена соціальна робота). Широкий вибір предметів за вибором.	Акцент на управлінських та соціально-педагогічних блоках.	Найбільш розгалужена структура професійних дисциплін (40 ОК).
Компетентнісний	Відповідність стандарту з додатковим ЗК (зелена соціальна робота).	Базова відповідність стандарту.	Найширший список з додатковими ЗК 16, ЗК 21, ЗК 22.
Психопедагогічний	Акцент на консультуванні. Обмежений педагогічний компонент.	Поглиблена психолого-педагогічна підготовка засобами спеціалізації.	Широкий спектр методів інтерактивного навчання та арттерапії.
Комунікативний	16 кредитів ECTS з іноземної мови, спеціалізовані предмети на вибір (із ключовими поняттями медіації, комунікації, реклами).	7 кредитів ECTS з іноземної мови. Комунікація розвивається переважно під час практики.	5 кредитів ECTS з іноземної мови. Комунікація розвивається за допомогою методів інтерактивного навчання.

*укладено автором

Програма ПНПУ «Соціальна реінтеграція. Повоєнна адаптація» посідає найвище місце з точки зору комунікативності завдяки обов'язковому предмету «Комунікаційний менеджмент із практикумом із професійного спілкування» та обширній навчальній програмі із психології (17 кредитів ECTS, включаючи психотерапію та терапію травм). Вона найактуальніша для вирішення сучасних викликів (післявоєнна адаптація) та характеризується найбільшою кількістю професійних компетенцій (24) та результатів навчання за програмою (32).

Програма «Соціальна робота» НУБіП має перевагу за обсягом мовної підготовки (20 балів ECTS) та інноваційними компонентами (зелена соціальна робота, цифровізація), але демонструє найменш системний підхід до формування компетенцій міжособистісної взаємодії: ФК 15 реалізується лише 5 дисциплінами, ключові комунікативні дисципліни розміщені в блоці предметів за вибором.

У результаті здійсненого аналізу ОПП спеціальності І10 Соціальна робота та консультування вказаних вище ЗВО можна зробити висновок, що, порівняно з попередніми версіями програм, у версіях 2024 р. можна спостерігати такі тенденції: посилення практично-орієнтованого компоненту (збільшення обсягу практичної підготовки та залучення практиків); інтеграція сучасних трендів – зелена соціальна робота (НУБіП), раннє втручання, супервізія, соціальна інклюзія та безбар'єрність; врахування військового контексту – з'явилися дисципліни консультування військових та їхніх сімей (НУБіП) та формування стресостійкості; розширення цифрового компоненту – інформаційні технології в соціальній роботі, цифрові навчальні інструменти; посилення деонтологічного та антикорупційного компонентів (ХНПУ – ЗК 16). Водночас, аналіз показує, що дисципліни, пов'язані з підготовкою майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як окремим предметом, не з'явилися в навчальних планах окремих років, а відповідні компетенції залишаються розосередженими між різними дисциплінами.

Наразі сконцентруємося на конкретних потенційних здатностях проаналізованих ОПП готувати майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Так, ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2025 р. має значний потенціал для розвитку компетентності міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності завдяки: наявності спеціалізованих дисциплін з консультування (6 + 8 кредитів ECTS); блоку навчальних дисциплін, що розвивають комунікативні навички, асертивність, згуртованість; дисципліні «Соціальна медіація» та чотирьом видам практичної підготовки (17 кредитів ECTS). Однак ці елементи не пов'язані єдиною концепцією формування компетентності міжособистісної взаємодії.

ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2024–2025 рр. гарантують поглиблену соціально-педагогічну підготовку: наявність дисципліни «Основи конфліктології та соціально-педагогічного тренінгу» (бакалавр) та три види практик (15 кредитів ECTS). Спеціалізація «Соціальна педагогіка» посилює педагогічний аспект формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Обидві програми СДПУ декларують формування компетентності міжособистісної взаємодії завдяки ЗК 9 (навички міжособистісної взаємодії) та ЗК 10 (здатність працювати в команді), що, згідно з матрицями відповідності, забезпечуються усіма обов'язковими компонентами програми. Це свідчить про визнання наскрізного характеру цих компетентностей.

По-перше, обов'язковий предмет у ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» 2025 р. «Основи конфліктології та соціально-педагогічного тренінгу» (5 кредитів ECTS), що безпосередньо розвиває навички міжособистісної взаємодії у сфері конфліктології. Цей предмет є найспрямованішим з усіх програм з точки зору підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. По-друге, насичений блок соціально-педагогічних дисциплін (24,5 балів ECTS) розвиває навички міжособистісної взаємодії в різних контекстах: із дітьми, молоддю, дорослими, сім'ями, у навчальних

зкладах та в місцевій громаді. Таке розмаїття контекстів є вирішальним для розвитку гнучких навичок взаємодії, адаптованих до різних цільових груп. По-третє, аналіз матриці відповідності показує, що СК 15 (здатність взаємодіяти з клієнтами та представниками різних груп) складається з 24 компонентів – найвищий показник серед аналізовуваних програм. Це свідчить про те, що майже кожна професійна дисципліна сприяє підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. По-четверте, задекларована педагогічна технологія «спільних дій та співтворчості як технології педагогічної взаємодії» свідчить про свідомий підхід до формування компетентності міжособистісної взаємодії у процесі навчання, а не лише завдяки змісту дисциплін. По-п'яте, обов'язковий ОК «Теорія і практика волонтерського руху в Україні» (5 балів ECTS, ОК 1.10) створює унікальний контекст для розвитку навичок координації, мотивації та організації спільної діяльності – ключових аспектів формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Однак фактична спроможність програм формувати цю компетентність є обмеженою з причини низки чинників.

Бакалаврська та магістерська ОПП у ХНПУ (2025 р.) мають найбільший потенціал підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності завдяки: розгалуженій системі технологічних дисциплін (соціальні технології, соціально-педагогічні технології, прикладні технології, методики арттерапії); значному обсягу виробничої практики (12 кредитів ECTS); активній участі партнерських організацій; широкому арсеналу методів інтерактивного навчання.

Отже, усі програми мають потенціал для підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, але цей потенціал реалізується фрагментарно, тобто шляхом окремих дисциплін та практик, без системного, цілеспрямованого підходу. Зазначене спонукає нас виокремити загальні та специфічні недоліки ОПП щодо підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Передусім, загалом у проаналізованих ОПП підготовки майбутніх соціальних працівників немає окремої дисципліни, присвяченої теорії та практиці міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Компетенції міжособистісної взаємодії не визнаються як невід’ємна професійна характеристика, а розподілені між різними загальними та професійними компетенціями. Недостатня кількість навчальних та інтерактивних форм навчання в рамках обов’язкового блоку дисциплін (навчальні дисципліни переважно розташовані у вибіркового блоці). Бракує систематичного моніторингу формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Недостатньо використовується супервізія як інструмент для рефлексії над міжособистісною взаємодією у процесі навчання (хоча супервізія згадується у ПРН, окремої дисципліни, присвяченої супервізії, немає).

Щодо конкретних, специфічних недоліків кожної з проаналізованих ОПП, то:

1. У ОПП НУБіП ОР «бакалавр» 2024 р. – обмежений обсяг педагогічної складової (лише одна дисципліна – «Основи загальної та соціальної педагогіки», 4 кредити ECTS), що обмежує розуміння педагогічних аспектів міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників; навчальні дисципліни є виключно вибілковими, тобто немає гарантії, що вони охоплюють усіх студентів.

2. У ОПП СумДПУ ОР «бакалавр» та «магістр» 2025 р. – менша кількість кредитів ECTS з іноземних мов (7 кредитів ECTS порівняно з 16 у НУБіП), що обмежує можливості міжнародного спілкування; бракує спеціалізованих дисциплін з медіації та комунікації в обов’язковому блоці. Недостатність цілеспрямованого, структурованого підходу до формування компетентності міжособистісної взаємодії як окремого освітнього завдання є головним обмеженням. Програми не містять дисципліни, основним фокусом якої було б формування комунікативних навичок, технік взаємодії, конфліктологічної компетентності чи консультативних умінь. Наскрізний характер компетентності, розподіленої між усіма дисциплінами, не гарантує її цілеспрямованого

формування – кожна дисципліна може лише частково торкатися аспектів взаємодії без системної проробки. Констатована найменша кількість практичних занять серед трьох програм (15 балів ECTS порівняно з 17 у НУБіП та 18 у ДУПНПУ, ПНПУ, ЧНУ), що може обмежувати можливості відпрацювання навичок міжособистісної взаємодії в реальних життєвих умовах. Вибіркові елементи зазвичай описуються (60 кредитів ECTS) без уточнення конкретних дисциплін, що ускладнює оцінку потенціалу блоку з точки зору розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Бракує дисципліни з основ психотерапії або травматерапії, що важливо для розвитку навичок взаємодії з клієнтами в кризових ситуаціях (наявна в ОПП ПНПУ та ДУПНПУ).

3. У ОПП ХНПУ ОР «бакалавр» та «магістр» 2025 р. – бракує предметів з консультування в обов'язковому блоці; менша кількість іноземних мов (5 кредитів ECTS) тощо.

Водночас, кожна з аналізованих ОПП має свої потужні сторони формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, адже врахувати абсолютно все заплановане у одній програмі складно, навіть попри їх щорічне удосконалення. Приміром, ОПП у НУБіП виділяється обсягом практичної підготовки та реабілітаційним фокусом; у ХНПУ – найширшою компетентнісною моделлю та наскрізним характером (єдина програма з обов'язковою дисципліною з консультування, що є найцілеспрямованішим підходом до формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності).

Таким чином, здійснений аналіз бакалаврських та магістерських освітньо-професійних програм за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2024 р.) та І10 Соціальна робота та консультування (ВДПУ, ДУПНПУ, НУБіП, ПНПУ, СумДПУ, ХНПУ, ЧНУ) показав такі результати.

Усі ОПП розроблені відповідно до чинних стандартів вищої освіти та забезпечують базову підготовку майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. У ОПП визнано важливість

міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціального працівника, про що свідчить включення ЗК 9 (навички міжособистісної взаємодії) та ЗК 10 (здатність працювати в команді) як наскрізних компетентностей. Проте декларативний рівень визнання не підкріплений адекватним змістовим, методичним та технологічним забезпеченням.

Переважно програми 2025 р., незважаючи на суттєву структурну зміну (перехід до нової галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення та нової спеціальності І10 Соціальна робота та консультування), за змістовим наповненням є майже точною копією програми 2024 р. Зміни стосувалися лише формальних аспектів (кодифікація, незначне розширення матриці відповідності). Це створює суттєве протиріччя між новою назвою спеціальності (що включає консультування як вид діяльності) та фактичним змістом підготовки, який не забезпечує формування консультативних компетентностей як складника міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників. Тоді як, вважаємо, перехід програми до нової галузі знань створює значний нереалізований потенціал для збагачення підготовки до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників шляхом інтеграції підходів, характерних для охорони здоров'я та соціального забезпечення: мотиваційне інтерв'ювання, клінічне консультування, терапевтична комунікація, мультидисциплінарна командна робота тощо. Крім, ХНПУ, де впроваджено нові дисципліни («Консультування в соціальній роботі», «Соціальна реабілітація та інклюзія»), що безпосередньо відповідають новій назві спеціальності. Також ОПП ОР «бакалавр» ХНПУ (2025 р.) демонструє найцілеспрямованіший підхід до формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності завдяки: наскрізному характеру ЗК 9 (94 % компонентів), обов'язковій дисципліні з консультування, наявності дисципліни із психології, методам інтерактивного навчання та розгалуженій мережі партнерських організацій для практики. Це є позитивним прикладом для інших ЗВО.

Водночас проаналізовані програми демонструють різні підходи до формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що обумовлено інституційними традиціями та профілем закладів вищої освіти. Кожна з програм має свої переваги: зокрема, НУБіП – інноваційний підхід до зеленої соціальної роботи та найрозвиненіший комунікаційний блок; СумДПУ – поглиблену соціально-педагогічну освіта та управлінський компонент; ХНПУ – найповнішу систему професійних дисциплін та технологій, включаючи методики арттерапії.

Аналіз виявив суттєвий системний недолік, спільний для всіх ОПП: компетентність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виділена як цілісний предмет. Її елементи розпорошені по різних дисциплінах, компетенціях та результатах навчання, що не гарантує систематичного та цілеспрямованого розвитку цієї ключової професійної характеристики. Жодна з програм не виділяє міжособистісну взаємодію як окрему компетентність із чітким, комплексним алгоритмом послідовного зростання складності. Навички взаємодії розвиваються фрагментарно, завдяки окремим дисциплінам та практикам, без єдиної методологічної бази. Жодна з програм не містить окремої обов'язкової дисципліни, присвяченої теорії та практиці міжособистісної взаємодії в соціальній роботі. Навчальні дисципліни, що найефективніше розвивають практичні навички взаємодії, зараховані переважно до курсів за вибором. Бракує спеціалізованих дисциплін, безпосередньо спрямованих на формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Спільними недоліками всіх аналізованих програм залишаються: брак підготовки із конфліктології та медіації, недостатня увага до міжкультурної комунікації, брак формалізованої супервізії та чітких критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Тоді, як навички професійної комунікації, техніки встановлення контакту, активного слухання, емпатійного спілкування, управління конфліктами, ведення переговорів, фасилітації, медіації, консультування тощо мають формуватися цілеспрямовано, а не побічно в контексті інших дисциплін.

Програми загалом демонструють дисбаланс між теоретичною та практичною підготовкою: обсяг практики (10 %) є недостатнім для формування у майбутніх соціальних працівників стійких навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Брак формалізованих процедур супервізії, інтервізії та систематичної рефлексії комунікативного досвіду знижує ефективність практичної підготовки. Однак, ОПП ОР «магістр» НУБіП (2025 р.) виділяється унікальним поєднанням значного обсягу практичної підготовки (27 %) із реабілітаційним фокусом, що створює потужний потенціал для формування навичок міжособистісної взаємодії в контексті реабілітаційної роботи – надзвичайно актуального напрямку в умовах воєнного та повоєнного часу. Однак цей потенціал послаблюється вузьким охопленням ЗК 9 у матриці та браком обов’язкової дисципліни з консультування.

Результати аналізу ОПП свідчать про те, що оптимальна модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності навчання міжособистісній взаємодії може поєднувати: соціально-педагогічну глибину та навчальний підхід у ОПП СумДПУ; клініко-психологічну складову та важливість повоєнного контексту ОПП ПНПУ; а також мовну та міжкультурну підготовку ОПП НУБіП. Такий синтез передового досвіду може стати основою для розробки рекомендаційної бази для розвитку компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності для всіх ЗВО, що пропонують ОПП соціальної роботи та консультування в Україні.

Таким чином, аналізовані програми потребують суттєвого доопрацювання у напрямі посилення підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Українські освітньо-професійні програми підготовки майбутніх соціальних працівників перебувають на етапі активного оновлення, пов’язаного як зі зміною класифікації спеціальностей, так і з необхідністю відповідати сучасним викликам вищої освіти. Формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності поступово набуває більшої уваги, однак потребує подальшого посилення шляхом впровадження

спеціалізованих дисциплін, формалізації супервізії та розроблення інструментів оцінювання вказаної компетентності.

Надалі нам потрібно експериментальним шляхом з'ясувати потреби майбутніх соціальних працівників щодо вдосконалення ОПП їхньої підготовки.

2.3. Організація дослідження, програма та результати констатувального експерименту

Головною метою цього етапу дослідження є констатування рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами у студентів ЕГ та КГ до проведення формувального експерименту в ЕГ. Учасниками констатувального етапу дослідження є здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальністю І10 «Соціальна робота та консультування» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Державної установи «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного університету біоресурсів і природокористування України та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті брали участь 316 студентів (156 учасників експериментальної групи (ЕГ) та 160 учасників контрольної групи (КГ)), 36 їхніх викладачів та 25 чинних соціальних працівників із різних регіонів України. Констатувальний експеримент проходив у природних умовах.

З метою перевірки гіпотези дослідження, виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на констатувальному етапі було розроблено та використано діагностичні методи – комплекс авторських діагностичних методик: опитувальник (Додаток Д.1) та тестівник (для здобувачів спеціальності І10 Соціальна робота та консультування та їхніх викладачів (Додаток Д.2)); тестівник для самооцінки загальних комунікативних навичок майбутніх

соціальних працівників (Додаток Д.3.1–Д.3.2)); тестівник-опитувальник щодо рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності (для чинних соціальних працівників (додаток Д.4.1–Д.4.2)); методика «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників», адаптовану на основі оцінки комунікативних навичок Gar-Kalamazoo (Додаток Д.5.1–Д.5.2).

Схарактеризуємо кожну із розроблених діагностичних методик окремо.

Так, метою анкети готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності № 1 (далі – опитувальник 1; Додаток Д.1) є виявлення сприйняття, суб'єктивних оцінок та ставлень, а також чинників, що сприяють формуванню у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Завданнями анкети сформульовано визначення:

1. Розуміння майбутніх соціальних працівників сутності соціальної роботи та місце міжособистісної взаємодії в ній.

2. Рівень розуміння майбутніми соціальними працівниками спектру компонентів, що входять до сфери їхньої міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

3. Погляди майбутніх соціальних працівників на структурні елементи ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

4. Освітні фактори, що, на думку майбутніх соціальних працівників, сприяють розвитку готовності до конструктивної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

5. Рівень застосування зазначених освітніх інструментів у ЗВО. Розроблена методика є змішаною анкетною, що містить закриті, напіввідкриті та відкриті питання. Цільовою групою цього дослідження є здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю ІІО «Соціальна робота а консультивання». У результатах дослідження не використовуються оцінювання, шкали чи рівні. Дані оброблятимемо за допомогою контент-аналізу, частотного аналізу та порівняння частоти

відповідей. Відповіді з відкритою відповіддю оброблятимемо за допомогою якісного тематичного аналізу.

Перші два питання опитувальника № 1 призначені для визначення рівня мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, тоді як питання 3–4 призначені для визначення цього рівня за когнітивним компонентом. Питання 4 опитувальника № 1 доповнено аналізом виконання студентами серії ситуаційних завдань, розроблених для оцінки рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (Додаток Д.1). Питання 5–6 спрямовані на визначення ефективності форм, методів та засобів, що використовуються викладачами в процесі формувального експерименту для підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Оскільки ґрунтовний аналіз відповідей на кожне питання опитувальника № 1 заплановано у процесі опису результатів формувального експерименту, у цьому підрозділі дослідження зупинимося безпосередньо на узагальнених результатах отриманих даних на цьому етапі. Отже, узагальнення та усереднення даних про рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом (відповіді на запитання 1–2) такі:

- ЕГ: високий рівень – 46,15 % (72 особи); середній рівень – 44,88 % (70 осіб); початковий рівень – 8,97 % (14 осіб);
- КГ: високий рівень – 47,5 % (76 осіб); середній рівень – 43,13 % (69 осіб); початковий рівень – 9,38 % (15 осіб) (рис. 2.2):



Рис. 2.2. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційним та ціннісним компонентами (за результатами констатувального експерименту)*

**розроблено автором*

Як видно з рис. 2.2, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом суттєво не відрізняється в експериментальній групі та контрольній групі.

Узагальнення та усереднення даних про рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом, тобто два наступні питання (3–4) анкети № 1 такі:

- ЕГ: високий рівень – 50 % (78 осіб); середній рівень – 41,67 % (66 осіб); початковий рівень – 8,33 % (13 осіб);
- КГ: високий рівень – 51,25 % (82 особи); середній рівень – 37,5 % (60 осіб); початковий рівень – 11,25 % (18 осіб) (рис. 2.3):



Рис. 2.3. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом (за даними констатувального експерименту) *

**розроблено автором*

Як показано на рис. 2.3, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності в контексті когнітивного компонента знову не відрізняється в експериментальній групі від контрольної.

На цьому етапі, з метою оцінки рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності в контексті операційно-діяльнісного компонента, ми також проаналізували результати відповідей студентів за серією ситуаційних завдань, розроблених для оцінки рівня їхньої готовності за цим компонентом (Додаток Е). Рівень виконання завдання визначався на основі кількості отриманих студентами балів (5 балів – оцінка за правильне виконання): 5 балів – високий рівень; 3–4 бали – середній рівень; 1–2 бали – початковий рівень. Були проаналізовані усні та письмові завдання (на навчальних платформах та під час занять).

На основі узагальнення та усереднення даних, отриманих у результаті аналізу оцінки виконання серії ситуаційних завдань, було визначено рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом:

- ЕГ: високий рівень – 48,72% (76 осіб); середній рівень – 35,26% (55 осіб); початковий рівень – 16,02% (25 осіб);
- КГ: високий рівень – 48,75% (78 осіб); середній рівень – 34,38% (55 осіб); початковий рівень – 16,87% (27 осіб) (рис. 2.4):

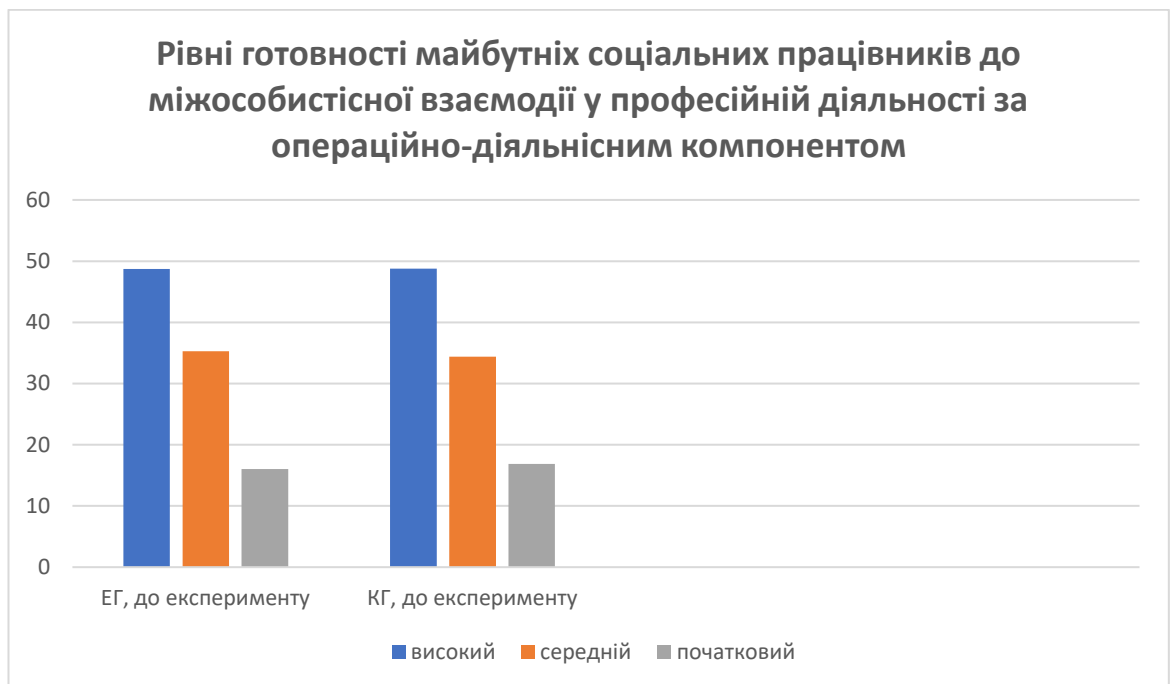


Рис. 2.4. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом (за результатами констатувального експерименту) *

**розроблено автором*

Як видно на рис. 2.4, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом знову суттєво не відрізняється в експериментальній групі, на противагу контрольній групі.

Загалом, виходячи з результатів опитувальника № 1 щодо рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, можна зробити такі висновки.

На початковому етапі експерименту експериментальна та контрольна групи є статистично однорідними за всіма трьома компонентами готовності. Це принципово важливо, оскільки є передумовою для правильного проведення формувального експерименту – групи розпочинають приблизно з однакових позицій, тому будь-які подальші відмінності можна пояснити впливом експериментальної методики, а не початковими відмінностями між групами.

За мотиваційно-ціннісним компонентом – розподіл майже ідентичний (високий рівень ~46–47%, середній ~43–45%, початковий ~9%). Це свідчить про те, що мотивація та ставлення до цінностей у міжособистісній взаємодії перебувають на порівнянних рівнях в обох групах.

Дані за когнітивним компонентом – також показують дуже схожі показники (високий рівень ~50–51%, середній ~38–42%, початковий ~8–11%). Незначна різниця у початковому рівні (8,33% проти 11,25%) не є статистично значущою.

За операційно-діяльнісним компонентом знову практично перетинаються дані (високий ~48,7%, середній ~34–35%, початковий ~16–17%). Варто зазначити, що саме тут спостерігається найвища частка учасників початкового рівня в обох групах, що логічно: практичні навички зазвичай відстають від мотивації та знань. Спостерігається певний дисбаланс між мотивацією та знаннями, що розвинені краще, ніж практичні навички (початковий рівень операційно-діялісного компонента майже вдвічі вищий, ніж інші компоненти). Це свідчить про те, що чинні освітні програми, ймовірно, краще формують цінності та передають знання, але мають прогалини в розвитку практичних міжособистісних навичок.

Наступним кроком є аналіз результатів застосування авторської методики – тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної

взаємодії у професійній діяльності (№ 2), розробленого відповідно до критеріїв готовності, визначених у підрозділі 2.1 (Додаток Д.2).

Метою тестівника є кількісне вимірювання індивідуального рівня сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Сформульованими завданнями методики є:

1. Визначення рівня розвитку комунікативних, емоційних, адаптивних та когнітивних характеристик, що забезпечують готовність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

2. Оцінювання здатності майбутніх соціальних працівників до саморегуляції, саморозвитку та етичної поведінки у професійних ситуаціях.

3. Виявлення сильних і слабких сторін у структурі готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

4. Формування індивідуального профілю готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Анкетування проводиться в індивідуальній або груповій формах. Респонденту пропонується уважно ознайомитись із питаннями та дати на них щирі відповіді. На заповнення анкети відводиться 5–10 хв. Тестівник розроблено у формі самооцінювальної шкали з 10 критеріями, кожен із яких оцінюється за 10-бальною шкалою. Кожен параметр суб'єктивно оцінюється респондентом за десятибальною шкалою (від 1 до 10), де: 1–4 бали – початковий рівень сформованості компонента; 5–7 балів – середній рівень; 8–10 балів – високий рівень.

До компонентів оцінювання належать: адаптивність і гнучкість; критичне мислення; комунікативні навички; рівень емоційного інтелекту; здатність до саморегуляції психоемоційних станів; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності.

Підрахунок результатів відбувається за всіма 10 компонентами. Відповідно, максимальна кількість балів – 100. Для зручності результати

переводяться у середній показник, що визначається за формулою: $P=S/10$, де P – середній показник, S – сума балів, а сталий дільник «10» є кількістю компонентів оцінювання (табл. 2. 4).

Таблиця 2.4

**Ключ для інтерпретації результатів тестівника стану готовності
майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у
професійній діяльності № 2***

Рівень готовності	Середній бал	Характеристика рівня
Високий	8–10	Висока усвідомленість, етичність, розвинуті комунікативні й адаптивні навички
Достатній	5–7	Переважно сформована готовність, потребує незначного вдосконалення окремих умінь. Наявна загальна мотивація, але недостатній рівень окремих компетентностей
Початковий	1–4	Недостатня готовність до міжособистісної взаємодії, потреба у цілеспрямованій підготовці

**розроблено автором*

Обробка результатів дослідження може включати: аналіз середніх значень; визначення домінуючих та недостатньо розвинених компонентів; виявлення групових тенденцій. Тестівник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності досліджує саме самооцінку, а не об'єктивний рівень компетентності, тому рекомендується застосовувати у поєднанні зі сторонньою оцінкою (у комплексі розроблених методик).

Серед очікуваних результатів застосування методики передбачено: підвищення рівня саморефлексії студентів щодо власної професійної готовності; формування у майбутніх соціальних працівників мотивації до саморозвитку у сфері міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; використання отриманих даних для корекції навчальних програм і практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проаналізуємо результати тестування, отримані від студентів ЕГ та КГ під час констатувального експерименту, за кожним із критеріїв готовності

майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності.

За критерієм 1 – адаптивність та гнучкість у спілкуванні – маємо такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 25% (39 осіб); 7 балів – 22,44% (35 осіб); 2 бали – 16,03% (25 осіб); 4 бали – 10,9% (17 осіб); 3 та 6 балів – по 8,97% (по 14 осіб); 5 балів – 7,7% (12 осіб);

– КГ: 8 балів – 26,25% (42 особи); 7 балів – 22,5% (36 осіб); 2 бали – 16,87% (27 осіб); 4 бали – 10% (16 осіб); 3 та 6 балів – по 9,38% (по 15 осіб); 5 балів – 5,63% (9 осіб).

Зазначений критерій – з найбільш поляризованим розподілом. Половина респондентів (50%) оцінила свою адаптивність у 7–8 балів, що є досить високим показником. Водночас чверть (25%) оцінила свою адаптивність лише у 2–3 бали, що є дуже низьким показником. Середня зона (4–6 балів) становить приблизно 25% відповідей. Такий розподіл свідчить про значну специфіку у групі: є чітка підгрупа студентів, які почуваються впевнено в непередбачуваних ситуаціях, і приблизно однакова підгрупа тих, хто визнає значні труднощі з адаптивністю. Така поляризація може бути пов'язана з різним рівнем життєвого досвіду, особистісними характеристиками або рівнем тривожності. Приблизно чверть студентів потребують цілеспрямованої роботи з розвитку адаптивних здібностей.

Критерій 2 – критичність мислення – показав такий розподіл балів:

– ЕГ: 7 балів – 35,26% (55 осіб); 8 балів – 30,13% (47 осіб); 2 бали – 14,10% (22 особи); решта балів – 1, 3, 4, 5, 6 – разом ~20,51% (32 особи);

– КГ: 7 балів – 35% (56 осіб); 8 балів – 33,13% (53 особи); 2 бали – 14,36% (23 особи); решта балів – 1, 3, 4, 5, 6 – разом ~17,5% (28 осіб).

Отож, критичне мислення отримало найвищу самооцінку за всіма 10-ма критеріями. Понад дві третини (68,2%) респондентів поставили собі бал від 7 до 8. Лише 13,6% поставили собі низький бал (2), а середня зона практично порожня. Це свідчить про те, що студенти загалом впевнені у своїй здатності

відрізняти факти від припущень та уникати маніпуляцій. Однак є одне суттєве застереження. Критичне мислення – це саме та навичка, в якій ефект Даннінга-Крюгера проявляється найбільше: люди з недостатньо розвиненим критичним мисленням схильні переоцінювати цю здатність, оскільки точна оцінка вимагає саме того типу мислення, що оцінюється. Тому до високої самооцінки в цьому випадку слід ставитися виважено.

Критерій 3 – комунікативність – показав такий розподіл балів:

- ЕГ: 2 бали – 20,51% (32 особи); 7 балів – 20,51% (32 особи); 1 бал – 14,1% (22 особи); 6 балів – 12,82% (20 осіб); 3, 4, 5 балів – по 9,62% (по 15 осіб); 8 балів – 3,2% (5 осіб);
- КГ: 2 бали – 21,88% (35 осіб); 7 балів – 21,25% (34 особи); 1 бал – 12,5% (20 осіб); 6 балів – 11,25% (18 осіб); 3, 4, 5 балів – по 9,38% (по 15 осіб); 8 балів – 5,0% (8 осіб).

На наш погляд, це один із найтривожніших результатів тестування, адже комунікативні навички є ключовою компетентністю для майбутніх соціальних працівників, але розподіл самооцінок надзвичайно розмитий і зміщений у бік нижньої межі. Понад третина ($\approx 34\%$) поставили собі оцінку від 1 до 2, тобто вони вважають свої комунікативні навички початковими. Високі бали (7–8) отримали лише близько 30% респондентів, середній рівень (4–6) охоплює близько 30%. Це різко контрастує з результатами опитувальника № 1, в якому комунікативні навички були визначені як найважливіший елемент ефективної міжособистісної взаємодії (78,6%). Це свідчить про те, що студенти розуміють, що комунікація є вирішальною, але водночас значна частина з них оцінює свій рівень як початковий. Ця невідповідність між знанням того, що потрібно, та нездатністю є ключовим діагностичним показником: констатовано критичний розрив між усвідомленням важливості комунікативних навичок та їх фактичним (суб'єктивним) рівнем.

Критерій 4 – емоційний інтелект – констатував:

– ЕГ: 2 бали – 30,13% (47 осіб); 7 балів – 20,51% (32 особи); 5 балів – 15,38 (24 особи); 1 бал – 13,46% (21 особа); 4 бали – 8,97% (14 осіб); решта балів (3, 6, 9, 10) – 11,54% (18 осіб);

– КГ: 2 бали – 31,25% (50 осіб); 7 балів – 21,25% (34 особи); 5 балів – 14,36 (23 особи); 1 бал – 12,5% (20 осіб); 4 бали – 8,75% (14 осіб); решта балів (3, 6, 9, 10) – 11,88% (19 осіб).

Емоційний інтелект отримав найнижчу самооцінку з усіх 10 критеріїв. Майже половина респондентів (45,4%) поставили собі бал від 1 до 2, що свідчить про те, що вони визнали значні труднощі з розумінням, прийняттям та виправленням власних та чужих емоційних станів. Лише кожен п'ятий (~20,5%) поставив собі бал 7, а відсоток оцінок 8 був незначним або взагалі відсутнім. Це тривожний показник для майбутніх соціальних працівників, оскільки емоційний інтелект закладено в основі емпатії, ключової риси в соціальній роботі. Цей результат також узгоджується з даними опитувальника № 1, де емоційний інтелект був визначений як компонент взаємодії лише 50% учасників, а це означає, що студенти не лише мають низький рівень емоційного інтелекту, але й недооцінюють його важливість.

Емоційний інтелект є найчутливішою сферою готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Систематичне впровадження вправ для розвитку емоційного інтелекту є важливим (що підтверджують результати питання 6 питання 1, де 57,1% респондентів зазначили, що вправи для розвитку емоційного інтелекту вже використовуються у вищій освіті, але, очевидно, їх недостатньо).

Критерієм 5 – саморегуляційність психоемоційних станів – констатовано:

– ЕГ: 8 балів – 30,13% (47 осіб); 2 бали – 20,51% (32 особи); 5 бали – 15,38 (24 особи); 6 та 7 балів – по 8,97% (по 14 осіб); решта балів – 16,03% (25 осіб);

– КГ: 8 балів – 31,25% (50 осіб); 2 бали – 21,25% (34 особи); 5 балів – 14,36 (23 особи); 6 та 7 балів – по 8,75% (по 14 осіб); решта балів – 15,6% (25 осіб).

Розподіл знову поляризований, але переважно (31,8%) набрали 8 балів – найвищий бал серед усіх критеріїв. Це означає, що майже третина студентів впевнені у своєму достатньому володінні методами саморегуляції. Водночас, 34,1% набрали 2–3 бали, визнаючи практичну безпорадність у цій галузі. Цікавим є порівняння з опитувальником № 1: саморегуляція як компонент взаємодії отримала найнижчу підтримку (40,5%), але тест самооцінки не є найгіршим – це середній показник. Це означає, що студенти, які саморегулюють себе, оцінюють себе досить високо, тоді як ті, хто цього не робить – дуже низько, без середніх значень. Така поляризація свідчить про те, що окремі студенти вже самостійно опанували певні техніки саморегуляції, тоді як інші взагалі нічого не знають про це.

За критерієм 6 – здатність до саморозвитку – маємо такий розподіл балів:

- ЕГ: 2 бали – 25% (39 осіб); 8 балів – 22,44% (35 осіб); 7 балів – 16,03% (25 осіб); 1 та 3 бали – по 8,97% (по 14 осіб); 6 балів – 7,7% (12 осіб); інше – 10,9 % (17 осіб);
- КГ: 2 бали – 26,25% (42 особи); 8 балів – 22,5% (36 осіб); 7 балів – 16,87% (27 осіб); 1 та 3 бали – по 9,38% (по 15 осіб); 6 балів – 5,63% (9 осіб); інше – 1,0 % (16 осіб).

Високі бали (7–8) становили 43,2%, а початкові (1–3) – 45,5%. Середній рівень майже відсутній (~9%). Фактично, група поділена на дві групи: ті, хто вважає себе здатним до саморозвитку, і ті, хто не вважає, практично без проміжних позицій. У контексті професійної підготовки це означає, що приблизно половина студентів не почуваються готовими до самостійного навчання та адаптації. У професії, що постійно змінюється та вимагає постійного вдосконалення, це створює значний ризик.

Критерій 7 – розуміння соціальних процесів – показав такий розподіл балів:

- ЕГ: 8 балів – 35,26% (55 осіб); 7 балів – 30,13% (47 осіб); 1 бал – 14,10% (22 особи); 5 балів – 14,10% (22 особи); решта балів – 2, 3, 4, 6 – разом ~6,41% (10 осіб);

– КГ: 8 балів – 35% (56 осіб); 7 балів – 33,13% (53 особи); 1 бал – 14,36% (23 особи); 5 балів – 14,10% (22 особи); решта балів – 2, 3, 4, 6 – разом ~3,75% (6 осіб).

Половина респондентів (50%) оцінила своє розуміння соціальних процесів на 7–8 балів, що є одним із найвищих серед усіх критеріїв. Водночас 18,2% дали найнижчу оцінку (1), що свідчить про повний брак розуміння соціальної динаміки в цій підгрупі. Високу самооцінку можна пояснити тим, що розуміння соціальних процесів є найакадемічнішим із критеріїв, а студенти, які старанно вивчають теоретичні дисципліни, почуваються впевнено. Це відповідає лідируючій позиції з теорії в питанні 6 питання 1 (81%). Отже, теоретична підготовка дає результати – студенти відчують розуміння соціальних процесів. Однак, підгрупа з оцінкою «1» (18,2%) потребує уваги: це можуть бути студенти, яким важко абстрагуватися до рівня системного аналізу соціальних явищ.

Критерій 8 – розуміння потреб клієнта – показав такий розподіл балів:

- ЕГ: 8 балів – 20,51% (32 особи); 2 бали – 20,51% (32 особи); 7 балів – 14,1% (22 особи); 3 бали – 9,62% (15 осіб); решта – ~по 5,77% (~по 9 осіб);
- КГ: 8 балів – 21,88% (35 осіб); 2 бали – 21,25% (34 особи); 7 балів – 12,5% (20 осіб); 3 бали – 9,38% (15 осіб); решта – ~по 5,63% (~по 9 осіб).

Як бачимо, розподіл балів – помірно поляризований: високі бали (7–8) становили 43,2%, а початкові (1–3) – близько 32%; середній рівень (4–6) становить близько 25%. У контексті опитувальника № 1 розуміння потреб клієнтів було обрано як елемент взаємодії лише 45,2% (один із найнижчих показників). Самооцінка цього критерію також низька, що свідчить про те, що студенти не високо цінують цей елемент і так само оцінюють власний рівень (недостатня мотивація та недостатній рівень).

За критерієм 9 – етичність поведінки – маємо такий розподіл балів:

- ЕГ: 8 балів – 36,54% (57 осіб); 1 бал – 22,44% (35 осіб); 2 бали – 20,51% (32 особи); 5 балів – 13,46% (21 особа); інше – 7,05 % (11 осіб);
- КГ: 8 балів – 33,15% (54 особи); 1 бал – 25,0% (40 осіб); 2 бали – 20,0% (32 особи); 5 балів – 13,75% (22 особи); інше – 7,5 % (12 осіб).

Констатуємо парадоксальну картину: найбільша кількість (36,54% / 33,15 %) поставила собі оцінку 8, тобто, що понад третина вважала, що їхня поведінка повністю відповідає етичним нормам. Водночас, 41% (!) поставили собі оцінку 1–2. Вказане свідчить про серйозне порушення етичних вимог та робить відповіді за цим критерієм найполяризованішими: або «Я – етичний» (8 балів), або «Я – зовсім не етичний» (1–2 бали), із незначною кількістю проміжних позицій. Такий розподіл, на нашу думку, може мати кілька пояснень: або студенти мають різне розуміння того, що таке «етичні вимоги професії», деякі ще не знайомі із кодексом етики соціального працівника, або ці відповіді відображають загальну моральну самооцінку, а не професійну етику. Порівняння з опитувальником № 1: 57,1% вказали етичну поведінку як елемент міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що становить середній показник, тобто більшість розуміє важливість етики, але значна частина визнає брак підготовки. Високий ступінь поляризації може свідчити про те, що окремі студенти навіть не знають, що оцінювати.

Критерієм 10 – загальна готовність до професійної діяльності – констатовано:

– ЕГ: 7 балів – 30,13% (47 осіб); 1 бал – 20,51% (32 особи); 8 балів – 15,38% (24 особи); 5 балів – 12,18% (19 осіб); 4 бали – 10,26% (16 осіб); решта балів – 11,54% (18 осіб);

– КГ: 7 балів – 31,25% (50 осіб); 1 бал – 21,88% (35 осіб); 8 балів – 15,63% (25 осіб); 5 балів – 11,88% (19 осіб); 4 бали – 10,0% (16 осіб); решта балів – 9,38% (15 осіб).

Вказаний критерій – остаточний, інтегральний: високі бали (7–8) – 45,5%, початкові (1–3) – близько 20,5%, середні (4–6) – ~20,5%. На перший погляд, це один із найкращих профілів: майже половина респондентів відчувала загальну готовність 7–8, однак, п'ята частина (20,5%) поставила собі найнижчий бал (1), що свідчить про повне відчуття невідповідності. Цікаво, що загальна готовність оцінюється вище, ніж окремі компоненти (особливо емоційний інтелект та комунікативні навички), тобто загальне самосприйняття зазвичай

позитивніше, ніж оцінки конкретних навичок. Таким чином, загальний рівень суб'єктивної готовності є помірним. Половина майбутніх соціальних працівників відчувається відносно підготовленою, але п'ята частина повідомляє про повну невідповідність, що є тривожною ознакою.

Узагальнимо дані аналізу даних тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (№ 2) табличним способом (табл. 2.5), де М – середнє арифметичне. З цією метою застосуємо t-критерій Стюдента, враховуючи, що у вихідних даних деякі категорії представлені узагальнено («решта балів», «інші»), тому розподілено ці бали приблизно порівну між невизначеними категоріями, але загальна картина залишається незмінною.

Таблиця 2.5

Результати використання тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на констатувальному етапі дослідження (№ 2)*

№	Назва критерію	М (ЕГ)	М (КГ)	t	p
1	Адаптивність, гнучкість у спілкування	5,52	5,54	-0,073	0,94
2	Критичність мислення	5,92	6,03	-0,434	0,66
3	Комунікативність	4,17	4,25	-0,324	0,75
4	Емоційний інтелект	4,08	4,12	-0,149	0,88
5	Саморегуляційність психоемоційних станів	5,17	5,19	-0,051	0,96
6	Здатність до саморозвитку	4,72	4,67	0,188	0,85
7	Розуміння соціальних процесів	6,00	6,08	-0,275	0,78
8	Розуміння потреб клієнта	5,38	5,36	0,049	0,96
9	Етичність поведінки	4,57	4,41	0,475	0,64
10	Загальна готовність до професійної діяльності	4,99	4,99	-0,23	0,98

**отримано дані та укладено таблицею автором*

Для цього спершу знаходили за кожним критерієм середнє арифметичне у показниках (не вдаємося до докладного опису процедури у зв'язку із лімітованим обсягом тексту).

Як бачимо, жоден із 10-ти критеріїв не показав статистично значущої різниці між ЕГ та КГ (всі $p > 0,05$, t-критичний = 1,968 із $df = 314$). Це повністю підтверджує однорідність груп на етапі констатувального експерименту, тобто до

початку формувального експерименту групи еквівалентні за всіма критеріями міжособистісної готовності. Це логічно узгоджується з попередніми висновками щодо трьох компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного).

Отже, у результаті застосування авторського тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (№ 2) зроблено такі висновки.

Ключовою особливістю всіх розподілів відповідей майбутніх соціальних працівників за кожним критерієм готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є поляризація. Майже для кожного критерію відповіді зосереджені у двох полюсах (1–3 та 7–8), тоді як середня зона (4–6) залишається малозаповненою, а відповідей на 9–10 балів фактично не було.

Найслабшими критеріями самооцінки є емоційний інтелект (найвищий відсоток початкових балів) та комунікативні навички (найрозмитіший розподіл, зі зміщенням у бік зниження). Це ключові, фундаментальні компетентності для соціальних працівників, і їхні низькі бали потребують пріоритетної уваги.

Найсильнішим критерієм є критичність мислення (68,2% на рівні 7–8 балів), проте, як зазначалося, цей критерій найбільш схильний до переоцінки.

Перехресний аналіз з опитувальником № 1 виявляє значну закономірність: студенти вважають комунікативні навички найважливішим елементом (78,6% в опитувальнику № 1), але оцінюють свій рівень цих навичок як один із найнижчих. Це чітко вказує на сферу пріоритетного педагогічного впливу.

Брак балів 9–10 за всіма критеріями свідчить або про реалістичну самооцінку студентів, або про загальну невпевненість у собі. У будь-якому випадку це підтверджує, що на етапі оцінювання студенти перебувають у зоні «потенціалу розвитку», а не в зоні «встановленої готовності». Таким чином, необхідно створити необхідні умови для значного підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

На констатувальному етапі дослідження також були застосовані наступні авторські діагностувальні методики:

1. Тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (далі – тестівник № 3) для викладачів навчальних дисциплін спеціальності І10 Соціальна робота та консультування. Метою методики є отримання експертної (дидактичної) оцінки рівня підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також визначення педагогічних інструментів, що використовуються та потребують впровадження в процесі професійної підготовки у ЗВО.

2. Тестівник-опитувальник рівня міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників (далі – тестівник № 4) для чинних соціальних працівників. Метою методики є вимірювання рівня розвитку навичок міжособистісної взаємодії у чинних соціальних працівників та отримання їхньої професійної думки щодо можливостей покращення підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності під час навчання у ЗВО.

Опис методики застосування тестівників подано у додатках Д. 3.1; Д. 4.1. Не вдаючись із причини лімітованого обсягу дисертації до опису процедури застосування вказаних методик, сконцентруємося лише на висновках, зроблених викладачами та чинними соціальними працівниками на етапі констатувального дослідження, з урахуванням того, що і викладачам, і соціальним працівникам, після виконання діагностувальних завдань було надано для ознайомлення результати, отримані від майбутніх соціальних працівників. Отож, у результаті використання тестівника № 3 (експертна оцінка викладачами) та тестівника № 4 (самооцінка та професійна рефлексія чинних соціальних працівників) було констатовано такі результати.

Рівень готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників (за оцінкою викладачів) загалом характеризується як середній, з тенденцією до недостатнього у практичному компоненті. Найрозвиненіші

когнітивні показники (знання теоретичних основ комунікації), тоді як мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний компоненти демонструють фрагментарність.

Експертні оцінки викладачів свідчать про невідповідність між заявленими результатами освітніх програм та фактичним рівнем розвитку навичок міжособистісної взаємодії, що проявляється в недостатній здатності студентів: вести професійний діалог у конфліктних ситуаціях; емпатично реагувати та адаптувати комунікативні стратегії до різних категорій клієнтів (як показують практичні вправи). Було виявлено, що педагогічні інструменти, що використовуються в освітньому процесі ЗВО, переважно зосереджені на реконструктивних формах навчання (лекції, семінари), тоді як інтерактивні та практико-орієнтовані методи (рольові ігри, методи кейс-стаді, супервізії, моделювання професійних ситуацій) використовуються недостатньо систематично. Принагідно зазначимо, що ця думка аналогічна студентським висновкам.

Згідно з результатами тестіника № 4, було визначено, що чинні соціальні працівники оцінюють свій рівень міжособистісної взаємодії як достатній або високий, але водночас зазначалося, що значна частина відповідних компетентностей була розвинена під час їхньої професійної кар'єри, а не під час навчання у ЗВО. Практика соціальної роботи свідчить про недостатню практичну підготовку майбутніх соціальних працівників до реальної професійної взаємодії, зокрема в таких ситуаціях, як: а) кризове консультування; б) робота з вразливими групами населення; в) міждисциплінарна взаємодія.

Узагальнення професійних думок респондентів (викладів та чинних соціальних працівників) дозволило визначити пріоритетні напрями для покращення освіти майбутніх соціальних працівників, зокрема: а) посилення практичної складової ОПП; б) інтеграція навчальних технологій для розвитку м'яких навичок; в) впровадження системи супервізії та наставництва; г) розширення спектру практики за допомогою реальних прикладів міжособистісної взаємодії.

Порівняльний аналіз результатів обох діагностувальних методик виявив системну невідповідність між очікуваннями професійної спільноти та змістом і методами професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що підкреслює необхідність модернізації освітнього процесу щодо вказаного напрямку.

Завершальна запланована діагностика на констатувальному етапі дослідження тестівник «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників» (далі – тестівник № 5). Адаптована на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form (*The Gap Kalamazoo Communication Skills Assessment Form* [GKCSAF], 2010) методика призначена для самооцінювання рівня сформованості загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: із клієнтами, колегами, керівниками та представниками соціальних інституцій.

Сформульовано такі завдання методики: а) визначити рівень володіння основними складовими професійної комунікації майбутніх соціальних працівників як основи міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; б) виявити сильні та слабкі сторони індивідуального комунікативного стилю майбутніх соціальних працівників; в) стимулювати у студентів рефлексію щодо якості власної взаємодії з іншими; г) сформувати основу для подальшого вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників як основи міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Опис (характеристика, процедури, ключі тощо) подано у додатку Д. 5.1. Тестівник № 5 складається із двох частин: власне самооцінювання та визначення перспектив удосконалення навичок.

Не вдаючись до деталізації аналізу результатів застосування тестівника № 5, що заплановано у процесі опису результатів формувального етапу дослідження, зазначимо, що ця процедура констатувала, що значна варіабельність балів за окремими критеріями (особливо у реалізації міжособистісної взаємодії та наданні достовірної інформації) свідчить про

індивідуальні відмінності в рівні підготовки майбутніх соціальних працівників, що вимагає диференційованого підходу в навчальному процесі.

Загалом, зроблено такі висновки на основі застосування тестівника № 5. Комунікативні навички майбутніх соціальних працівників знаходяться на середньому рівні сформованості. Переважають репродуктивні та соціально очікувані навички, водночас розвиваються інтерактивні та професійно значущі компоненти. Виникає потреба у впровадженні практично-орієнтованих методів навчання (рольові ігри, тематичні дослідження, моделювання ситуацій, медіація), спрямованих на розвиток складних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників. Майбутні соціальні працівники у контексті готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності відчують певний дефіцит компетентності: вони розуміють, що ця професія вимагає комунікативних навичок та емоційного інтелекту, але сприймають свій рівень цих компетенцій як недостатній. Водночас їхній дефіцит стосується переважно ініціативності та активних навичок (ініціювання взаємодії, досягнення порозуміння, саморегуляція емоцій), тоді як рецептивні навички (розуміння, емпатія, збір інформації) оцінюються помірно або високо. Сучасний освітній процесу ЗВО є переважно теоретичним, а практика є найбажанішим, але найменш використовуваним ресурсом. Це забезпечує чітку та обґрунтовану основу для формуального експерименту нашого дослідження.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність систематичного професійного розвитку майбутніх соціальних працівників, з особливим акцентом на розвиток цілісних, практично-орієнтованих комунікативних навичок як основних складників їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про те, що чинна система підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не забезпечує достатнього рівня зазначеної готовності як ключової професійної компетентності, що вимагає розробки та впровадження цілеспрямованих педагогічних умов і технологій для її розвитку.

На основі результатів аналізу наукових джерел, здійсненого в першому розділі дослідження. та констатувального експерименту підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності виокремлено такі педагогічні умови ефективності зазначеного процесу:

1. Стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії, адже без мотивації та рефлексії формувальний вплив залишається зовнішнім та нестабільним. Коротке обґрунтування на основі результатів констатувального дослідження: низький індекс саморозвитку ($M \approx 4,7$) свідчить про те, що студенти недостатньо залучені до свідомого аналізу власного професійного розвитку. Передбачувані методи реалізації педагогічної умови: створення портфоліо, журналів рефлексій; систематична самооцінка; обін досвідом з одногрупниками тощо.

2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів. Коротке обґрунтування на основі результатів констатувального дослідження та аналізу ОПП провідних ЗВО України, котрі здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників: студенти недостатньо обізнані у теоретичних засадах міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; бракує навчальних дисциплін, що безпосередньо формують компетентність майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Передбачувані шляхи реалізації педагогічної умови: уведення до чинних ОК відповідних тематичних блоків.

3. Організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом:

— впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності. Коротке обґрунтування: як критерії готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності комунікативність має найнижчий показник та не може бути розвиненою виключно за допомогою

лекцій. Передбачувані шляхи реалізації педагогічної умови: різнобічний аналіз реальних професійних ситуацій тощо;

– пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів. Коротке обґрунтування: також як критерії досліджуваної готовності емоційний інтелект має найнижчий показник та також не може бути розвинена виключно за допомогою лекцій; етична поведінка, базована на умінні саморегулювати свої психоемоційні стани ($M \approx 4,5$) є одним із найслабших критеріїв, тоді як розуміння соціальних процесів є високим ($M \approx 6,0$), тобто студенти розуміють контекст, але не знають, як етично діяти в складних професійних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Передбачувані шляхи реалізації педагогічної умови: тренінги, рольові ігри та симуляції професійних ситуацій, моделювання професійних дилем тощо;

– інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі. Обґрунтування: загальна професійна готовність ($M \approx 4,99$) знаходиться на середньому рівні, а систематичне вдосконалення можливе лише за допомогою цілісних, а не фрагментарних, втручань, тобто традиційна освітня модель (лекції → семінари → іспит) розвиває знання та розуміння, але не забезпечує практичних навичок, емоційної готовності та етичної рефлексії; розрив між когнітивним компонентом (студенти знають) та операційно-діяльнісним компонентом (але не знають, як їх застосовувати) свідчить про дефіцит у перенесенні знань на практику. Передбачувані методи реалізації педагогічної умови: метод кейс-стаді, аналіз професійних ситуацій та робота з клієнтами під супервізією, що забезпечують зв'язок між теорією та практикою; волонтерство, проєктна діяльність, взаємодія з реальними соціальними службами тощо.

Передбачаємо, що тільки комплексна та цілеспрямована реалізація вказаних педагогічних умов забезпечить підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Зазначене необхідно перевірити у рамках формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу наукових джерел виокремлено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний) до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Визначено критерії досліджуваного процесу: адаптативність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності. Схарактеризовано три рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності: початковий, середній та високий.

З метою виокремлення педагогічних умов ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності проаналізовано чинні освітньо-професійні програми (далі – ОПП) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти зазначеної підготовки, здійснюваної у 2024–2025 та 2025–2026 н. р. у провідних закладах вищої освіти України: Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, ДУ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького та ін.

Комплексний (системний, практико-орієнтований, порівняльний тощо) аналіз здійснено без конкурентної критики, а з метою визначення позитивних відмінностей та певних недоліків програм для їх подальшого удосконалення відповідно до предмету дослідження – педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Проведено констатувальний етап дослідження, учасниками якого стали здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» / І10 «Соціальна робота та консультування» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Державної установи «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного університету біоресурсів і природокористування України та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті брали участь 316 студентів (156 учасників експериментальної групи (ЕГ) та 160 учасників контрольної групи (КГ)), 36 їхніх викладачів та 25 чинних соціальних працівників із різних регіонів України.

Розроблено та використано діагностичні методи – комплекс авторських діагностичних методик: опитувальник та тестівник (для здобувачів спеціальності 231 «Соціальна робота» / І10 «Соціальна робота та консультування» та їхніх викладачів), тестівник для самооцінки загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників; тестівник-опитувальник щодо рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності (для чинних соціальних працівників); методика «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників», адаптовану на основі оцінки комунікативних навичок Gar-Kalamazoo.

Результати опитувальника № 1, тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (№ 2), тестівника № 3 (експертна оцінка викладачами) та тестівника № 4 (самооцінка та професійна рефлексія чинних соціальних працівників) щодо рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності показали, що на початковому етапі експерименту експериментальна та контрольна групи є статистично однорідними за всіма трьома компонентами готовності.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що чинна система підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не забезпечує достатнього рівня зазначеної готовності як ключової професійної компетентності, що вимагає розробки та впровадження цілеспрямованих педагогічних умов і технологій для її розвитку.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1 Обґрунтування педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

У попередньому розділі нашого дослідження, на основі результатів аналізу наукових джерел та результатів констатувального експерименту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності виокремлено педагогічні умови ефективності зазначеного процесу:

1. Стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії.

2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів.

3. Організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом:
а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Обґрунтуємо докладніше кожен із виокремлених педагогічних умов, орієнтуючись на подальше їх пріоритетну роль у надалі розробленій моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Визначаючи педагогічні умови досліджуваного процесу, ми зосередимося на концептуальних компонентах, відповідно до висновків попередніх частин дослідження. Логічно припустити, що загальні педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності повинні обґрунтовуватися на основі аналізу та узгодження педагогічних умов уже здійснених досліджень.

У сучасних наукових роботах сформульовано та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до різних аспектів їхньої діяльності, результати досліджень чого стануть нам у нагоді обґрунтування виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Це, зокрема, педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до:

- ситуаційних обставин: професійної діяльності в умовах нестабільності (Oralchuk et al., 2023; Опанасенко, 2024; Пінаєва, Пінаєв, 2018), адже період нестабільності у нашій країні, на жаль, є надактуальним, що спричинює урахування низки кризових чинників у освітньому процесі ЗВО та вимагає психологічної готовності до професійної діяльності у сфері соціальної роботи (Бацман, Сайко, 2025);

- виконання обов’язкових професійних послуг: роботи із сім’ями з дітьми (Guóri & Pegrék, 2022), які складають перелік учасників міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності;

- виконання спеціальних професійних послуг: у інклюзивному середовищі (Добровіцька, 2019; Сухоцька, 2022), що є відповідністю імплементації чинного законодавства; підтримки інтелектуальної діяльності людей літнього віку в умовах карантину (Васильєва, Романовська, 2021);

- різних аспектів безпосередньо міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності: дотримання принципів толерантності у спілкуванні (Добровіцька, 2019; Телятник, 2018), що є відповідністю міжнародним вимогам соціальної роботи; розвитку

комунікативної компетентності як м'яких навичок професійної діяльності у соціальній роботі (Атрошенко, Мільчевська, 2025).

Доцільність та правомірність виокремлення першої педагогічної умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії) підтверджена дослідженнями. Зокрема, дослідники експериментальним шляхом підтвердили необхідність формування у майбутніх соціальних працівників:

- постійної потреби в спілкуванні в цьому напрямі; позитивної мотивації до цього виду діяльності (Батків, 2017; Моргун, 202; Самодрин, 2023);
- позитивного, гуманістичного ставлення до професійної діяльності (Добровіцька, 2019; Михнюк, 2020; Телятник, 2018);
- здатності рефлексувати над процесом спілкування (оцінка результату крізь призму досягнення мети) (Дерстуганова, 2020; Раєвська, 2020).

Щодо другої педагогічної умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (удосконалення змісту зазначеної підготовки на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів), то підтвердження функціональності аспектів цієї умови знаходимо у дослідженнях: модернізації системи науково-теоретичних знань, особливо спеціалізованих знань (теорії комунікації, основ теорії соціальної роботи тощо) та загалом змісту професійної освіти (наприклад, гармонізація змісту наукових дисциплін різних циклів, інтеграція наукових дисциплін тощо) (Webb, 2023; Літяга, 2016; Михнюк, 2021; Reith-Hall, 2022 та ін.).

Дотичність виокремленої третьої педагогічної умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності – організація практикоорієнтованого освітнього простору – представлена найширшим спектром досліджень щодо:

- командного виконання завдань у соціальній роботі, зокрема соціальних проєктів та творчих завдань (Beesley, 2024; Cairns, Jeonac & Wallis, 2018; Приймак, Широбокова, 2025 та ін.);
- створення особливого освітнього середовища (Бутиліна, 2020; Губарь та ін., 2024; Радченко, 2020; Рябова, 2021; Савельчук, 2019; Сухоцька, 2022; Телятник, 2018);
- спеціальна організація позааудиторної роботи: волонтерська діяльність, форми консультування, діяльність різних організацій (Aguillon & Cronin-Gilmore, 2024; Демченко, 2025; Карпенко, Котелевець, 2025; Кравченко та ін., 2025; Slozanska, 2019; Тверезовська та ін., 2025);
- набуття практичного професійного досвіду: оптимальні методи комунікації, самостійна робота студентів (Alsharairi et al., 2025; Dowell et al., 2028; Dudar, 2024; Лякішева, Бартків, 2024; Сопівник, 2024; Chowdhary & Sinha, 2026);
- удосконалення дидактичного та методичного забезпечення конкретного процесу, інтенсифікація освітнього процесу у ЗВО шляхом вибору оптимальних технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання (Beesley, 2024; Васянович, Логвиненко, 2023; Ioakimidis, & Sookraj, 2021; Карпенко, 2024; Кушнір, 2022; Михнюк, 2018; Осадченко, 2022, 2023; Пінаєва, Пінаєва, 2022; Сейко та ін., 2025; Colasante, 2024; Солнишкіна, 2023);
- спеціальна підготовка викладачів (Martinez Marroquin & Senadji, 2025; Park & Ramirez, 2021; Watters et al., 2016);
- розробка та застосування інноваційних технологій підготовки майбутніх соціальних працівників (Атрошенко, Мільчевська, 2025; Banks, 2020; Лиса, Кричківська, 2021; Клімова, 2017; Kochubey et al., 2024; Liakisheva et al., 2024; Мельничук, 2022; Савельчук, 2019; Сопівник, 2022)

Водночас, у наукових дослідженнях згадувані педагогічні умови представлені окремо та не становлять системи підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Перш за все, дослідження не акцентують увагу на мотиваційній складовій такої підготовки, а

описують практичну частину процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників певного аспекту.

Аналіз джерел вказаних вище науковців, спонукав нас уточнити виокремлену третю педагогічну умову підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності таким чином – організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Сукупність виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності представляємо схематично (рис. 3.1).

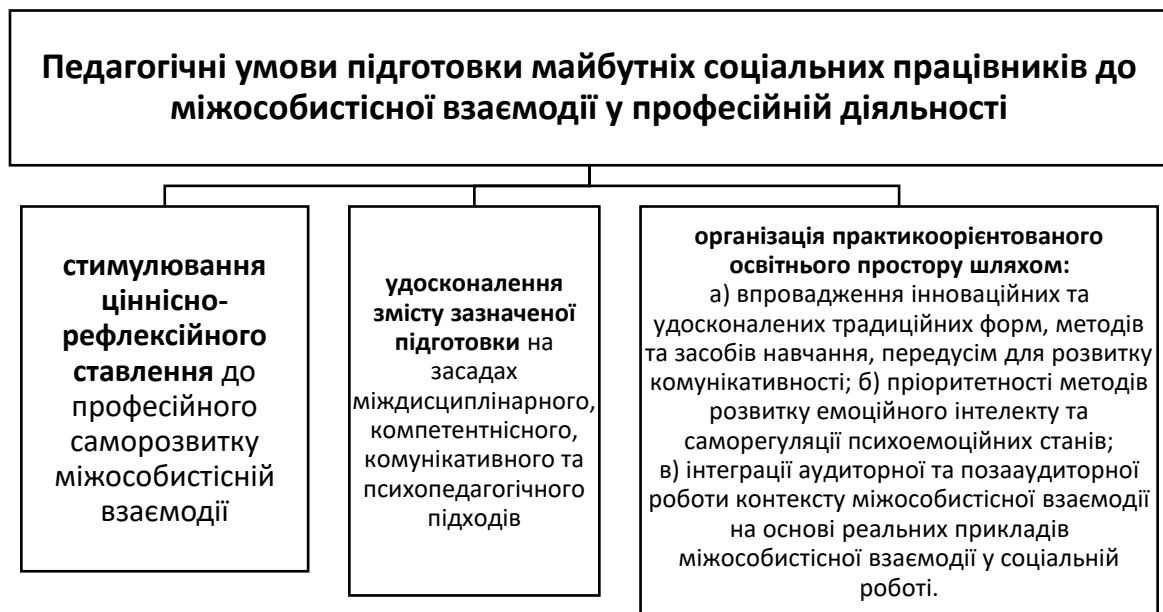


Рис. 3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**виокремлено та змодельовано автором*

Необхідність зміни та доповнення змісту підготовки майбутніх соціальних

працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, структурних компонентів, педагогічних умов та методів їх реалізації спонукає розробку моделі цієї підготовки. Докладно це питання висвітлено у окремій одноосібній публікації (Самосійний, 2025с).

Поняття моделі тлумачиться як аналог (схема, структура, система знаків) певного фрагмента реальності, культурного продукту тощо оригіналу. Цей аналог служить для зберігання та розширення інформації про початкову структуру оригіналу, його перетворення або управління. Модель – це самостійний об’єкт, що підтримує певну відповідність з об’єктом, що вивчається, і здатний замінити його, тобто служити допоміжною ланкою в пізнанні та надавати конкретну інформацію в дослідженні, що передається за певними правилами об’єкту, що моделюється (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007, с. 597). Модель розуміється як певний ідеалізований інструмент, що використовується для побудови реальної системи інституцій для конкретної особи з конкретними стосунками та способом життя (Дроздов, Дубініна, 2020).

Ми інтерпретуємо модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як ідеалізований інструмент побудови реалістичної системи вищої освіти для конкретної спеціальності – І10 Соціальна робота та консультування, реалізованої з урахуванням конкретних педагогічних умов та застосуванням відповідних технологій, форм, методів і засобів навчання. Таке тлумачення моделі впливає з необхідності інтеграції різних елементів підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також координації окремих компонентів їхньої професійної освіти у ЗВО, наближаючи таким чином ідеальну модель до реального функціонування освітнього процесу.

Звернення до моделі пов’язане з необхідністю поєднання різних компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також координації окремих елементів професійної освіти у ЗВО загалом, що наближає ідеальну модель до реальної

діяльності (Великжаніна, 2019).

На основі раніше цитованих наукових джерел ми дійшли висновку, що модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, з одного боку, характеризується практичною педагогічною діяльністю, а з іншого боку, верифікується та коригується з часом, тобто є динамічною та враховує такі критерії:

1. Цілеспрямованість: відображає гуманістичний характер діяльності майбутніх соціальних працівників у роботі з клієнтами у складних життєвих ситуаціях та інших, зміст та сучасні тенденції наукової думки та практики (Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025; Осадченко, 2023; Савчук, 2019).

2. Системність: відображення в освітньо-професійних програмах, курсах та семінарах основних психологічних, професійних та організаційних напрямів підготовки майбутніх соціальних працівників (Кочубей, Ткачук, 2021; Сейко та ін., 2025; Reith-Hall & Montgomery, 2023; Snir & Regev, 2021).

3. Реалізм: відповідність змісту моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також забезпечення ресурсами для її реалізації (Рябова, 2021; Сайко, Бацман, 2023; Cleece et al., 2025).

4. Адаптивність: здатність впроваджувати зміни у зміст та технології підготовки майбутніх соціальних працівників на кожному етапі моделі (Povidaichuk et al., 2022; Сайко, Бацман, 2023).

5. Керованість: моніторинг кінцевих та проміжних цілей у підготовці майбутніх соціальних працівників шляхом відслідковування рівня розвитку знань, умінь, навичок та професійних компетентностей (Ставкова, 2018; Товканець, 2021; Chuiko et al., 2021).

Ці особливості ми врахували під час розробки моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Структурні компоненти моделі складають основні компоненти процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Запропонована модель навчання майбутніх соціальних працівників у сфері

міжособистісної взаємодії у професійній діяльності поєднує елементи активності: мотивацію, пізнання та особистісну активність, кожен з яких містить елемент рефлексивності.

Аналіз наукових джерел вказує на те, що при моделюванні підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності слід враховувати найважливіші принципи:

1. Принцип відкритості (Зозуляк-Случик, 2019; Семигіна, 2019; Truell, 2024), що використовує метод спостереження та бесід. Слід зазначити, що відкритість соціального працівника нерозривно пов'язана з його активним ставленням до життя, позитивним емоційним станом, здатністю до емпатії та рефлексії, глибокою переконаністю в успішності соціальних дій та взаємодією з учасниками соціальної роботи на основі цих принципів. Водночас, відкритість у ЗВО передбачає професіоналізм, наукові зв'язки з фундаментальними дослідженнями, іншими ЗВО, фахівцями та, звичайно ж, конкурентоспроможність майбутніх соціальних працівників.

2. Принцип диверсифікації діяльності (Атрошенко, Мільчевська, 2025; Бутиліна, Радченко, 2020; Котелевець, Карпенко, 2025; Boat et al., 2024; Colasante, 2024; Healy & Thomas, 2020; Jeon et al., 2024), що виправдана не лише з точки зору рівнів, спеціалізацій, обраних напрямів навчання та предметів, але й з точки зору характеру майбутньої професійної діяльності соціальних працівників. Діяльність у рамках соціальної роботи класифікується за такими напрямками: педагогічні; консультативно-діагностичні; корекційно-розвивальні; культурні, психологічні, тощо.

Сучасними принципами професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО є специфічні (професійно-аксіологічна спрямованість; єдність теорії професійної етики та професійної моралі; системне формування професійної етики; міждисциплінарність у формуванні професійної етики; єдність і взаємовплив етичних і професійних знань; проектування особистісної траєкторії становлення; морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання; моральний вибір; фасилітація; академічна

сумлінність) та загальнопедагогічні (гуманізація, демократизація, науковість, спадкоємність та системність, безперервність, динамізм, особистісна активність) (Зозуляк-Случик, 2019, с. 96). Вказані принципи професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників певною мірою відображають тенденцію забезпечення інтегративності вищої освіти завдяки мультидисциплінарного підходу. У наукових джерелах визначено дидактичні принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: науковості; ґрунтовності; професійної доцільності; доступності навчання; системності та послідовності; зв'язку теорії з практикою; наочності (Боделан, Колодійчук, Корнещук, 2018).

Таким чином, особливості професії соціального працівника зумовлюють необхідність одночасного комплексного застосування різних методик та дотримання багатьох принципів навчання. Саме комплексний підхід як тенденція на забезпечення інтегративності забезпечує якісну підготовку кваліфікованих кадрів. Зміст кожної сфери діяльності майбутніх соціальних працівників визначає конкретні вимоги щодо рівня їхньої підготовки, формує здатність створювати власний освітній шлях, враховує роль середовища та зовнішніх впливів у закладі вищої освіти.

Найважливішою характеристикою будь-якого наукового дослідження є його методологічні підходи – сукупність ідей, принципів, теорій та підходів, котрі дослідник обирає як інструмент дослідження. Теоретичною та методологічною основою розробки моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є методологічні підходи загалом до сучасної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, виокремлені та обґрунтовані у першому розділі дослідження: компетентнісний, практичний (діяльнісний), міждисциплінарний, трансферний, комунікативний, особистісно-орієнтований, психопедагогічний. До зазначеного переліку вважаємо за доречне додати системний підхід, враховуючи дві виокремлені позиції на основі аналізу наукових джерел (Васильєва, Романовська, 2021; Добровіцька, 2019; Кочубей, Ткачук, 2021; Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025; Осадченко, 2023; Савчук, 2019; Сейко та ін.,

2025; Reith-Hall & Montgomery, 2023; Snir & Regev, 2021; Сухоцька, 2022):

а) сучасні тенденції щодо моделювання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що виявляються у традиційній побудові такої моделі у рамках кожного наукового дослідження;

б) розумінні самої суті моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників як системи – сукупності взаємопов’язаних компонентів та елементів, зміна кожного з яких неодмінно викликає ланцюжкову зміну у компонентах та елементах моделі.

Отже, системний підхід становить методологічну основу побудови та функціонування моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності нашого дослідження. Це значною мірою зумовлено, з одного боку, винятковою складністю досліджуваного поняття – багатогранністю педагогічного явища, багатофакторним характером його функціонування та розробкою концепції підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. З іншого боку, сама сутність явища – система та системний підхід – як інструментів вивчення складних професійних об’єктів. Спираючись на роботи вказаних вище науковців можна стверджувати, що розроблена теорія системного процесу надання соціальних послуг та безперервної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зосереджена на особистості, інноваційних процесах тощо.

Системний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників виник на противагу функціональному підходу, що розглядає специфічний аспект процесу надання соціальних послуг без урахування змін, що відбуваються як всередині системи, так і всередині окремої особистості студента. Логіка функціонального підходу полягає в розгляді процесу надання соціальних послуг без розуміння його як системи, в якій кожен елемент виконує свою функцію, вирішуючи сформульовані завдання, а розвиток і функціонування кожного елемента підпорядковується законам руху цілого (Добровіцька, 2019; Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025; Сейко та ін., 2025; Reith-Hall & Montgomery,

2023; Сухоцька, 2022).

Розроблена модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності складається з таких блоків: цільового, методологічно-змістового, практичного та оцінно-результативного.

Схарактеризуємо кожен блок моделі докладно.

Цільовий блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності включає формулювання:

Мети – компетентнісна підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Завдань: а) сформувати у майбутніх соціальних працівників уявлення, усвідомлення, цінності та потреби компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; б) забезпечити засвоєння знань про сутність та особливості міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, форми, методи та засоби ефективності вказаного професійного процесу; в) сформувати у майбутніх соціальних працівників особистісні якості, що забезпечать ефективність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Функціонування цього блоку моделі пояснюємо тим, що системоутворювальним компонентом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є її мета, що характеризується як: уявний результат конкретної діяльності; рівень вимог, що характеризують підготовку майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії в умовах соціальної роботи (параметри професійних навичок та підготовки особистості; необхідні професійні якості; рівні досягнення компонентів особистісного розвитку майбутніх соціальних працівників, особистісний досвід; емоційно-вольову та мотиваційну сферу; творчу активність особистості студента тощо); складний та динамічний процес реалізації ієрархії цілей та рівня їх досягнення майбутніми викладачами в освітній діяльності ЗВО тощо (рис. 3.2):

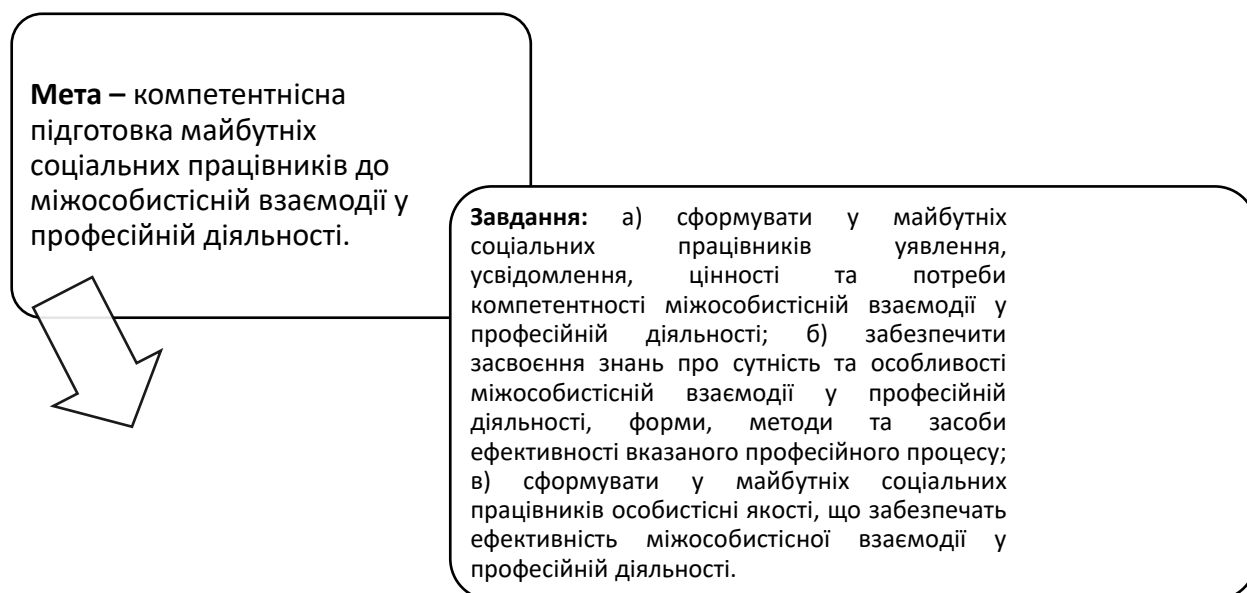


Рис. 3.2. Цільовий блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**виокремлено та змодельовано автором*

Методологічно-змістовий блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності охоплює теоретичні основи професійних дисциплін (ОК ОПП І10 Соціальна робота та консультування), перелік та зміст яких водночас визначений методологічними підходами загалом до сучасної професійної підготовки вказаних фахівців:

1. Методологічні підходи до формування змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: компетентнісний, практичний (діяльнісний), міждисциплінарний, трансферний, комунікативний, особистісно-орієнтований, психопедагогічний.

2. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності – навчальні дисципліни – ОК ОПП І10 Соціальна робота та консультування:

а) обов'язкові компоненти:

– першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: циклу загальної підготовки – «Міжкультурна комунікація і критичне мислення»; циклу спеціальної (фахової) підготовки – «Соціальне лідерство та командоутворення», «Соціальна психологія», «Основи самореабілітації, ментального здоров'я та

життєстійкості», «Соціальна робота у сфері івент-менеджменту», «Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю», «Теорія і практика соціальної роботи», «Основи соціально-психологічного консультування», «Основи приватних відносин», «Соціально-психологічного консультування різних груп отримувачів соціальних послуг»;

– другого (магістерського) рівня вищої освіти: циклу спеціальної (фахової) підготовки – «Управління реабілітаційними установами та закладами», «Реабілітаційна психологія», «Методичне забезпечення організації соціальної роботи та надання соціальних послуг у територіальних громадах»;

б) вибіркові компоненти:

– першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (вільного вибору студента за спеціальністю): «Тренінг групової згуртованості», «Тренінг комуніативності та асертивності», «Психологія особистості», «Соціальне партнерство», «Соціальна комунікація і соціальні мережі», «Соціальні ролі і гендерна рівність», «Соціально-психологічне консультування uzалежнених (при адикціях)», «Соціальна медіація», «Соціально-психологічне консультування військових та їх сімей», «Основи публічності і самопрезентації в соціальній роботі» тощо;

– другого (магістерського) рівня вищої освіти: цикл спеціальної (фахової підготовки) – «Соціально-психологічна реабілітація сімей», «Інноваційні технології в соціальній роботі», «Рекламно-інформаційні технології в соціальній сфері», «Організація реабілітаційної роботи з різними соціальними групами», «Керівник закладу освіти», «Психологія травми», «Екстрена консультативна допомога постраждалим» тощо.

Принагідно зазначимо, що представлений перелік ОК відповідає ОПП спеціальності І10 Соціальна робота та консультування НУБіП (ОПП СРК НУБіП, 2025), оскільки констатовано у попередньому розділі дисертації, що саме вказана ОПП найповніше відповідає педагогічним умовам підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Указана сукупність ОК ОПП І10 Соціальна робота та консультування

першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти визначається (Савчук, 2019; Сейко та ін., 2025): загальними методологічними принципами формування змісту вищої освіти (гуманістична спрямованість змісту; зв'язок матеріалу з розвитком суспільства; інтегративний характер освітніх програм; системний характер навчальних матеріалів; гуманітарна спрямованість навчального змісту; естетичні аспекти змісту тощо), специфічними принципами формування змісту у сфері педагогіки вищої школи (гармонізація навчального матеріалу з рівнем сучасної педагогіки; єдність та контраст логіки науки та предмета вивчення) тощо (рис. 3.3):

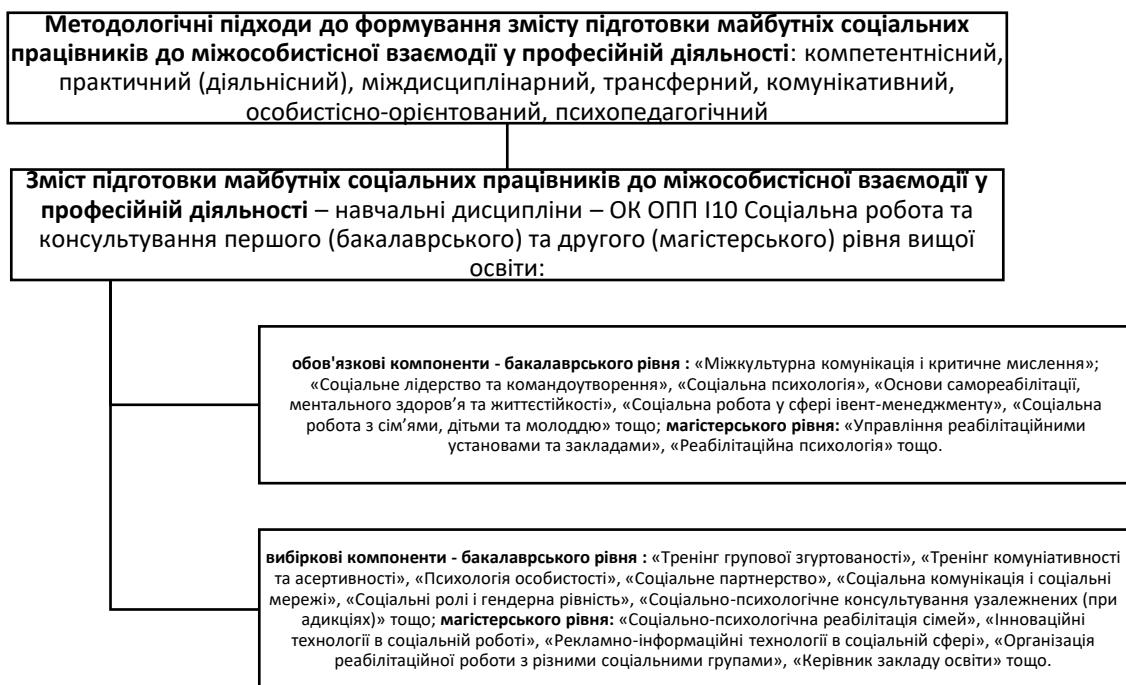


Рис. 3.3. Методологічно-змістовий блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**виокремлено та змодельовано автором*

Зміст освіти майбутніх соціальних працівників доповнюється з урахуванням соціальних, конкретно-історичних та психологічних вимог, а також вимог до індивідуального та особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. Він становить суму знань, умінь та навичок і загалом відповідає сучасному стану наукових знань, педагогічно трансформованих у загальні основи науки,

соціальних відносин та суспільства (Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025). Методологічно-змістовий складник моделі підготовки навчання майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності визначається освітньо-професійною програмою, навчальними планами та навчально-методичними комплексами з дисциплін, що вивчаються у ЗВО.

Практичний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності визначає реалізацію певних функцій у рамках визначених педагогічних умов, що водночас окреслюють застосування певних технологій навчання, а у їх контексті – форм, методів та засобів навчання. Цей процес передбачає розвиток у студентів специфічної культури спілкування щодо міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та здатність викладачів адаптувати дидактичні матеріали до цих потреб. Завдання цього блоку моделі полягає у побудові освітнього процесу у ЗВО відповідно до логіки конкретного змісту (методологічно-змістового блоку) та встановленої мети (цільового блоку моделі). Зміст цього блоку моделі зосереджений на розвитку у майбутніх соціальних працівників комунікативних навичок, емпатії, навичок активного слухання, управління конфліктами, навичок командної роботи та професійної рефлексії. Практична складова слугує ключовим механізмом інтеграції професійних знань, особистісних якостей та досвіду міжособистісної взаємодії у майбутню професійну діяльність соціального працівника.

Окремі аспекти характеристики практичного блоку моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності здійснені у відповідній публікації (Самосійний, 2025с).

Вважаємо за потрібне уточнити, спираючись на результати наукових досліджень (Васильєва, Романовська, 2021; Добровіцька, 2019; Кочубей, Ткачук, 2021; Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025; Осадченко, 2023; Савчук, 2019; Сейко та ін., 2025; Reith-Hall & Montgomery, 2023; Snir & Regev, 2021; Сухоцька, 2022), що практичний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності має виконувати такі

виокремлені функції:

- комунікативно-діяльнісну, що передбачає розвиток професійних комунікативних навичок, ведення діалогу, активного слухання, аргументації, консультування та встановлення довірливих стосунків із суб'єктами та інституціями соціальної діяльності;

- інтерактивну, що передбачає формування вміння організовувати міжособистісну взаємодію, працювати у співпраці, координувати спільну діяльність, конструктивно вирішувати конфлікти та будувати партнерські стосунки;

- практичну, що реалізується шляхом практики, навчання засобами методів кейсів, рольових та ділових ігор, моделювання професійних ситуацій та відпрацювання алгоритмів професійної взаємодії;

- організаційно-технологічну функцію, що передбачає використання сучасних методів, технологій та форм соціальної роботи, цифрових засобів комунікації, супервізії та технологій професійної підтримки клієнтів;

- оцінювально-корекційну, що забезпечує моніторинг розвитку навичок міжособистісної взаємодії, самооцінку, отримання зворотного зв'язку та корекцію професійної поведінки;

- емоційно-рефлексійну функцію, зосереджену на розвитку емпатії, емоційної саморегуляції, рефлексії над власною комунікативною професійною поведінкою, вмінні аналізувати результати міжособистісної взаємодії та коригувати власні дії.

Виокремлені функції практичного блоку моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності узгоджуються та забезпечують реалізацію педагогічних умов досліджуваного процесу: 1) стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії; 2) удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів; 3) організації практикоорієнтованого освітнього

простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Реалізація вказаних педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності водночас визначає перелік застосування відповідних технологій навчання у ЗВО: інтерактивного (Balalaieva et al., 2023; Васянович, Логвиненко, 2021; Мельничук, 2022), ситуаційного (Demchenko et al., 2024; Осадченко, 2022), проєктного (Vakulyk et al., 2022; Balalaieva et al., 2023; Демченко та ін., 2023; Приймак, Широбокова, 2025), інформаційно-комунікаційного (Атрошенко, Мільчевська, 2025; Великжаніна, 2025; Клімова, 2017; Лиса, Кичківська, 2021; Лякішева, Мілінчук, 2021; Пінаєва, Пінаєв, 2018; Савельчук, 2019 та ін.) тощо навчання.

Формами навчання (Корнієнко, Барчі, 2023; Reith-Hall & Montgomery, 2023; Tverezovska et al., 2025) у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є: лекції та практичні заняття, тренінги, вебінари, неформальна освіта (курси, тренінги, майстер-класи, вебінари тощо), індивідуальні консультації, робота студентського наукового гуртка тощо. Особливу увагу слід приділяти прозорому плануванню та організації самостійної роботи студентів, зокрема у парах, групах та командах, використанню творчих завдань як засобу активізації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників, посиленню зворотного зв'язку в процесі навчання тощо.

Значущу роль у практичному блоці моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності відіграють методи та прийоми навчання, як традиційні, так і інноваційні (Васянович, Логвиненко, 2021; Михнюк, 2021; Пінаєва, Пінаєв, 2018; Солнишкіна, 2023): тематичні дослідження, навчальні проєкти, аналіз ситуацій

соціальної роботи, моделювання професійних ситуацій, есе, супервізії, інтервізії, креативні методи навчання (навчальний допис у соцмережах), кластери, вікторини, аналіз наукових джерел, методи вербально-комунікаційної взаємодії, інтерактивні методи навчання (інтерактивна презентація, «ділова гра», «мозковий штурм у парах», «інсценування», «обговорення у парах», «1–2–4 – всі разом», «публічні слухання», дискусії, «громадські слухання», «судження від свого імені», «займи позицію», «робота в малих групах», «кластери», «карусель», «семантична карта» тощо). Наприклад, впровадження методу проєктів у процес навчання відкриває значні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх соціальних працівників у сфері міжособистісної взаємодії в їхній професійній діяльності. Використання методу «кластерів» сприяє рефлексії в процесі навчання та розвитку навичок графічного представлення інформації. Вирішується низка завдань на основі всіх елементів такого навчання, шляхом їх використання на заняттях із різних предметів, що дозволяє систематизувати процес навчання.

Представлені у практичному блоці моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності засоби навчання – це навчально-методичні комплекси до навчальних дисциплін, зокрема електронні (підручники та посібники, тексти лекцій, відеолекції та відеоаналіз професійних ситуацій на YouTube-каналі кафедри, факультету, викладача, плани семінарських занять, презентаційні матеріали, основна та додаткова література, методичні рекомендації для виконання практичних завдань та самостійної роботи, методи контролю та самоконтролю); відповідне обладнання навчальних аудиторій; навчальні групи у соціальних мережах та застосунках до телефону; освітні інтернет-ресурси (E-learn) та сайти тощо. Розроблено електронний навчально-комплекс для міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, який містить методичні рекомендації з означеної проблематики.

Узагальнено практичний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності представимо

схематично (рис. 3.4).

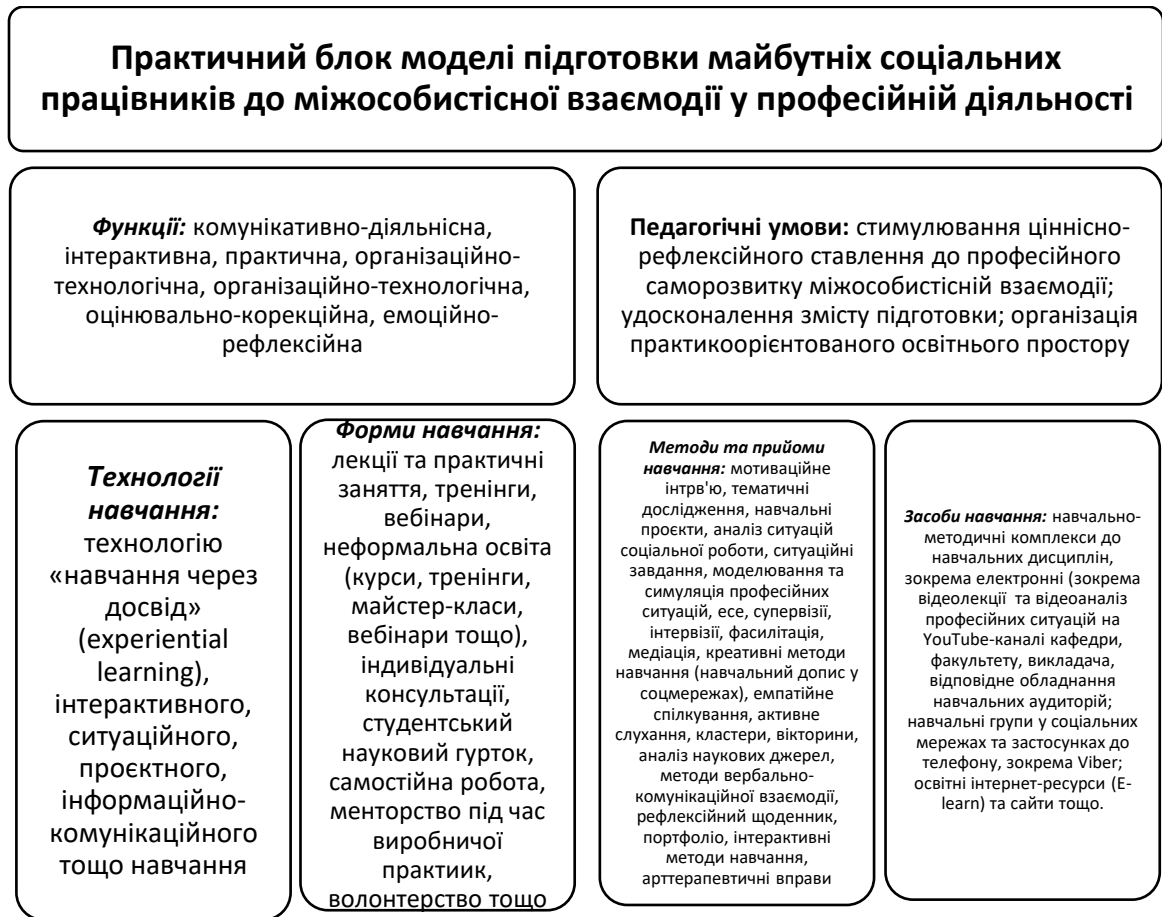


Рис. 3.4. Практичний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

виокремлено та змодельовано автором

Оцінно-результативний блок (Васильєва, Романовська, 2021; Добровіцька, 2019; Кочубей, Ткачук, 2021; Кримчак, 2022; Кузнецов, 2025; Осадченко, 2023; Савчук, 2019; Сейко та ін., 2025; Reith-Hall & Montgomery, 2023; Snir & Regev, 2021; Сухоцька, 2022) моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є завершальним та інтегративним блоком моделі, що визначає ефективність професійної підготовки, аналізує динаміку розвитку необхідної компетентності та підтверджує відповідність результатів очікуваній меті та завданням підготовки у ЗВО. Цей модуль дозволяє не лише оцінити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, але й оцінити якість загалом освітнього процесу, виявити сильні сторони

навчання та напрями, що потребують удосконалення.

Суть оцінно-результативного блоку вказаної моделі полягає у систематичному моніторингу професійного розвитку майбутніх соціальних працівників за допомогою певних критеріїв, показників та рівнів готовності за певними компонентами готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, визначеними у другому розділі дослідження. У цьому контексті оцінювання розглядається не лише як оцінка результатів професійної підготовки, а й як складний процес аналізу особистісних, комунікативних, емоційних та професійних змін, що відбуваються у майбутніх соціальних працівників під час їхньої професійної підготовки.

Структурно оцінно-результативного блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності охоплює:

- компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний;
- критерії оцінювання, що забезпечують основу для визначення якості професійної готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: адаптивність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнтів; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності;
- показники рівня готовності, що виявляються в умінні, розумінні, володінні техніками, здатностях, відповідності вимогам, наявності необхідних знань згідно із критеріями;
- рівні досліджуваної готовності: високий, середній, початковий;
- методи діагностики: комплекс авторських діагностичних методик: опитувальник та тестівник (для здобувачів спеціальності І10 Соціальна робота та консультування та їхніх викладачів), тестівник для самооцінки загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників; тестівник-

опитувальник щодо рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності (для чинних соціальних працівників); методика «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників», адаптовану на основі оцінки комунікативних навичок Gap-Kalamazoo;

– очікуваний результат загалом моделі: підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (рис. 3.5).

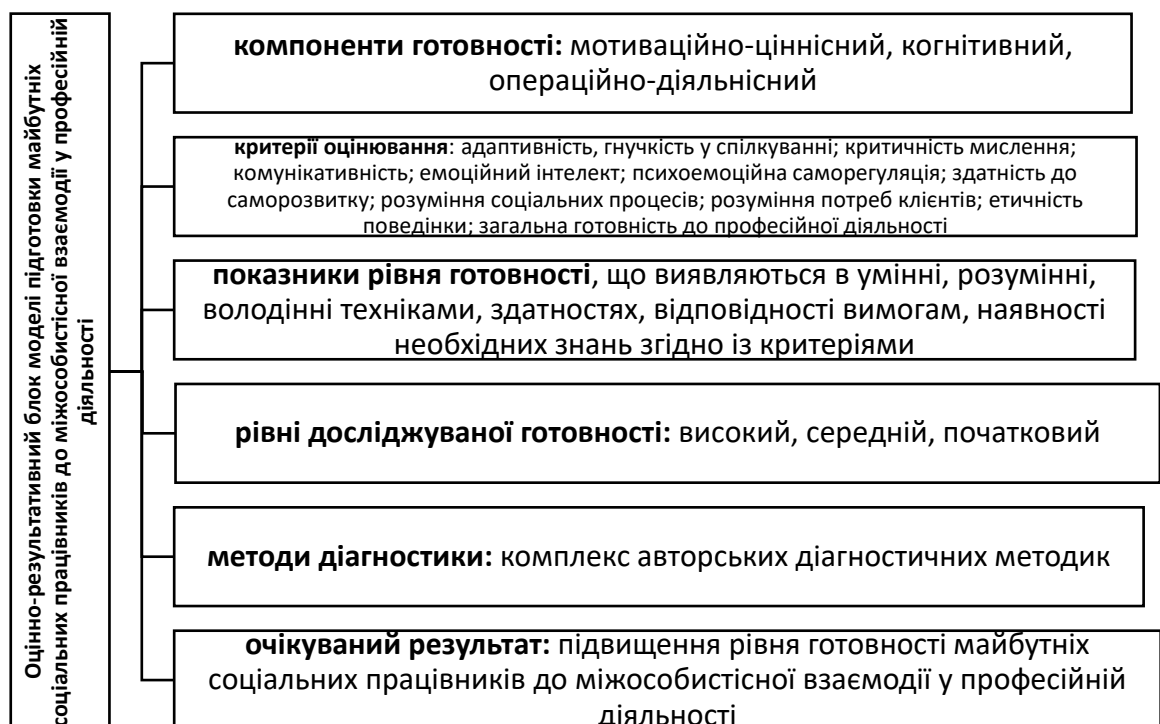


Рис. 3.5. Оцінно-результативний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**виокремлено та змодельовано автором*

Таким чином, оцінно-результативний блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності блок оцінювання-ефективності виконує не лише контрольну функцію, а й забезпечує зворотний зв'язок між усіма компонентами моделі, дозволяє оцінити ефективність педагогічних умов, змісту, методів і форм навчання, сприяє

корекції навчального процесу відповідно до потреб професійної освіти майбутніх соціальних працівників.

Розроблена модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності становить основу для організації експериментальної роботи над досліджуваним процесом.

3.2. Впровадження експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Формувальний етап дослідження проведено з метою впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, домінівним аспектом котрої було дотримання виокремлених професійних умов досліджуваного процесу. На експериментальному етапі дослідження розроблена модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності була реалізована як система формування специфічної готовності студентів, а також здійснювався моніторинг перебігу та результатів розвитку окремих компонентів досліджуваних рис. Впровадження експериментальної моделі відбувалося у чотири етапи: 1) підготовчий; 2) теоретичний; 3) практичний; 4) підсумково-рефлексійний.

Методологія формувального експерименту включала комплекс методів дослідження: теоретичних (порівняння різних підходів до досліджуваної проблеми); емпіричних (методи спостереження: пряме та непряме педагогічне спостереження; методи психолого-педагогічної діагностики: анкетування, тести, опитування, дискусії, інтерв'ю, дебати, диспути, бесіди; самооцінка, взаємна оцінка та оцінювання); статистичних (методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, графічна та таблична інтерпретація даних, демонстрація достовірності результатів експериментального дослідження).

Відкрите спостереження було зосереджено на освітньому процесі

реалізації освітньо-професійних програм спеціальності І10 Соціальна робота та консультування в університетах. Моніторинг на констатувальному етапі дослідження дозволив визначити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Результати, отримані в процесі моніторингу, сприяли визначенню комплексу ефективних професійних умов та методів підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Етапи нашого дослідження такі:

Перший етап (2022–2023 рр.) – це теоретичне вивчення вітчизняного та зарубіжного теоретико-практичного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; опис дослідницької проблеми, її формулювання; визначення дослідницької бази, методичного інструментарію; аналіз наукових джерел.

Другий етап (2023 р.) – на основі аналізу наукових джерел та нормативних документів, освітніх стандартів та освітньо-професійних програм спеціальності 231 Соціальна робота / І10 Соціальна робота та консультування сформульовано дослідницьку гіпотезу, розроблено дослідницьку програму, критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Третій етап (2023–2025 рр.) – обробка даних констатувального експерименту; розробка моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та її апробація у процесі вищої освіти. Уточнення та модифікація компонентів, критеріїв та показників рівнів досліджуваної готовності, методів та форм організації практичної підготовки майбутніх соціальних працівників; проведення формувального експерименту.

Четвертий етап (2025–2026 рр.) – це аналіз реалізованих педагогічних умов, узагальнення даних, визначення та обґрунтування результатів експериментальної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Схарактеризуємо процес впровадження моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Учасники формувального експерименту, як і констатувального, – здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Державної установи «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного університету біоресурсів і природокористування України, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Загальна кількість учасників експерименту – 316 студентів (156 учасників експериментальної групи (ЕГ) та 160 учасників контрольної групи (КГ)), 36 їхніх викладачів та 25 чинних соціальних працівників із різних регіонів України. Формувальний експеримент відбувався у природних умовах. Навчання студентів у контрольній групі проводилося традиційним чином, тоді як навчання майбутніх соціальних працівників в експериментальній групі здійснювалося за розробленою моделлю їхньої підготовки до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Впровадження моделі здійснювалося у кілька етапів.

Перший (підготовчий) етап впровадження експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, спрямований на залучення вказаних вище закладів вищої освіти, передбачав виконання певних завдань.

Для розробки загальної методології впровадження моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності було організовано дидактичні вебіари. Викладачам, які брали участь в експериментальному дослідженні, було надано експериментальне дидактико-методичне забезпечення.

Розроблено та представлено методику впровадження моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Дидактико-методичне забезпечення реалізації експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності передбачало розроблення робочих програм з удосконаленням на засадах компетентнісного та міждисциплінарного підходів змісту освітніх компонентів «Тренінг групової згуртованості», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Реабілітаційна психологія», «Психологія впевненості», «Соціальне лідерство та командоутворення» тощо з метою підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. При цьому робочі програми ОК підготовки майбутніх соціальних працівників удосконалені так, щоб загальна кількість годин залишилася незмінною (від лекцій до практичних занять): було заплановано незначну зміну змісту занять шляхом використання елементів експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

В експериментальних групах реалізовано підготовлені тексти лекцій та презентаційних матеріалів, плани практичних занять, поточні та контрольні тести, екзаменаційні питання та критерії їх оцінювання, комунікативні завдання, тести для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, що сприяють удосконаленню змісту освітніх компонентів у підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Розроблено методичні рекомендації щодо застосування інноваційних та традиційних форм, методів та засобів навчання на засадах психопедагогічного підходу (на основі здійсненого у дослідженні аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних методологічних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників модернізовано).

У попередньому розділі нашого дослідження, на основі результатів аналізу наукових джерел та результатів констатувального експерименту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності виокремлено педагогічні умови ефективності зазначеного процесу:

1. Стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісної взаємодії.

2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів.

3. Організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом:
а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Передбачаємо, що тільки комплексна та цілеспрямована реалізація вказаних педагогічних умов забезпечить підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Зазначене необхідно перевірити у рамках формувального експерименту. Водночас, реалізація експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, домінанту якої складають вказані педагогічні умови, можлива лише поетапно. На кожному етапі домінують конкретні завдання, реалізація яких забезпечує ефективність досліджуваного процесу. Отож, опишемо практичну реалізацію виокремлених умов контекстуально, не вдаючись до їх ізольованого дотримання, а лише комплексно, цілісно та системно в контексті впровадження моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

I етап – підготовчий, що передбачав початок розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії в соціальній роботі; розвиток у студентів навичок самодіагностики, аналізу та виявлення причинно-наслідкових зв'язків у

проблемах клієнтів; роботу із соціально-психологічною документацією та узагальнення даних у документації; а також розвиток емпатії, гуманістичного підходу, здатності розуміти та приймати суб'єктів та інституції сфери соціальної роботи з метою розвитку професійної самосвідомості. Перший етап реалізації експериментальної моделі забезпечував реалізацію першої педагогічної умови ефективності досліджуваного процесу – стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії.

Під час педагогічного експерименту виявлено, що розвиток компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності відбувається засобами імітації, копіювання професійної діяльності практикуючих соціальних працівників та викладачів закладів вищої освіти. Стимулом для розвитку зазначеного є потреба майбутніх соціальних працівників формувати власну практику соціального консультування, аналізуючи сучасні методи, форми, прийоми та способи міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Таким чином, наслідуючи та копіюючи дії викладачів-наставників чи наставників – чинних соціальних працівників під час виробничої практики, майбутні соціальні працівники не лише набувають досвіду, а й розвивають критичне розуміння спостереження та формують свій погляд на професійну діяльність у цій сфері.

Отже, завданням підготовчого етапу реалізації експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності є формування мотиваційно-ціннісного компонента вказаної готовності за основними критеріями (табл. 2.3, рис. 2.3) та показниками, що уточнюються поняттями усвідомлення потреби здійснюваної міжособистісної взаємодії, стимулювання та орієнтації на її реалізацію, заохочення до розвитку вказаної готовності шляхом схвалення щонайменших успіхів та досягнень у прояві готовності студентів до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; позитивно-конструктивного ставлення до такої взаємодії, базованої на принципах гуманності та толерантності; визнання права кожного на прозорість та результативність міжособистісної взаємодії у

соціальній сфері; прагнення максимально враховувати бажання інших у взаємодії; посилення інтересу, ініціативності бажання встановити продуктивну міжособистісну взаємодію на засадах відповідальності тощо.

Підготовчий етап до впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності здійснювався шляхом застосування таких технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання:

1. Авторської дидактично-діагностична картка № 1 (Додаток Ж) щодо формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент), зміст котрої відповідає критеріям та показникам досліджуваної якості, визначеними у розділі 2 дослідження. Кожне питання дидактично-діагностичної картки № 1 призначена для оцінювання, взаємооцінювання, самооцінювання, як дискусійне питання для обговорення чи тема для навчального індивідуального, парного, групового завдання тощо, залежно від дидактичної мети викладача, щодо формування усвідомлення необхідності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, зокрема адаптивності та гнучкості у спілкуванні; заохочення майбутніх соціальних працівників до комунікативної взаємодії; визнання успіхів та досягнень один одного, клієнтів та інших учасників сфери соціальної роботи, що становить основу емоційного інтелекту, шляхом заохочення, усної оцінки, розвитку рефлексивних навичок, нагород, відзнак, конкурсів тощо; визнання кожного клієнта як суб'єкта соціальної роботи, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття клієнта, інших суб'єктів та подібного ставлення серед клієнтів шляхом вияву етичності поведінки; ініціативність та відповідальність у формуванні готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як складника загальної готовності до професійної діяльності тощо.

2. Розробки та проведення мотиваційного тренінгу: «Важливість міжособистісних взаємодій у професійній діяльності».

3. Здійснення систематичного мотиваційного інтерв'ювання.

4. Волонтерства: участі у соціальних заходах на рівні кафедри, факультету, університету тощо.

5. Виробничої практики (заохочення, нагороди, подяки під час виробничої практики), зокрема система менторства під час практики з акцентом на розвиток компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Отже, у контексті реалізації першої педагогічної умови досліджуваного процесу (стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку у міжособистісній взаємодії) студентів систематично заохочували, мотивували до вивчення та засвоєння способів міжособистісної взаємодії з клієнтами та іншими учасниками соціальної роботи методами та засобами: а) словесного заохочення та нагороди чи у вигляді подяки за активну міжособистісну взаємодію під час проходження виробничої практики, зокрема із впровадженням менторства; б) авторської дидактично-діагностичної картки № 1, укладеної за критеріям та показникам досліджуваної якості; в) участі у мотиваційних тренінгах та волонтерських заходах; г) проведення систематичного мотиваційного інтерв'ювання. Реалізація вказаної педагогічної умови сприяла формуванню ціннісного ставлення, вмотивованого інтересу майбутніх соціальних працівників до розуміння принципів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Підтверджено, що міжособистісна взаємодія викладача у ЗВО сама собою має бути прикладом такої взаємодії.

II етап – теоретичний, що передбачав формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом, тобто опанування теоретичних основ міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

На другому етапі впровадження моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності студенти знайомилися із теоретичними засадами досліджуваного питання, обґрунтованими у попередніх розділах дисертації, зокрема: професійними функціями та компетенціями соціальних працівників, визначеними професійним

стандартом «Соціальний працівник», що пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності.

Студенти також залучалися до аналізу спектру нормативно-правових документів з точки зору міжособистісної взаємодії у соціальній роботі, зокрема: «Загальної декларації прав людини»; Конвенції «Про права людини» та «Про права осіб з інвалідністю»; Конституції України; Цивільного кодексу України; Сімейного кодексу України; Кодексу законів «Про працю»; Законами України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про соціальні послуги», «Про звернення громадян», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про основи соціального захисту бездомних і безпритульних дітей», «Про захист дитинства», «Про освіту», «Про психіатричну допомогу», «Про захист персональних даних» тощо.

Окремо була проаналізована «Глобальна заява Міжнародної асоціації соціальних працівників (IASSW) про етичні принципи соціальної роботи» (Заява IASSW, 2018), що визначає етичні принципи міжособистісної взаємодії у соціальній роботі на міжнародному рівні, нормативно забезпечує тенденції безперервного професійного розвитку майбутніх соціальних працівників у рамках підготовки до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; визначає рівні відповідальності: перелік суб'єктів та установ, з якими майбутні соціальні працівники повинні бути готові взаємодіяти (сам соціальний працівник (із собою: внутрішньоособистісна взаємодія); окремі клієнти; сім'ї; групи осіб та спільнот; організації; представники сфери освіти, медицини тощо; представники соціальної сфери та її досліджень).

Також зосереджено увагу на змісті «Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи в Україні» (ЕКССРУ, 2005) із точки зору міжособистісної взаємодії у соціальній роботі визначає категорії норм етичної поведінки для соціальних працівників відповідно до загальнолюдських цінностей, які слугують орієнтирами для підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності (ставлення до професії,

колег, клієнтів, взаємодіючих організацій). Також окреслено представників інших професій та сферу міжособистісного спілкування соціальних працівників.

Студентів знайомили: із сутністю багатовимірної важливості конкретних міжособистісних взаємодій у професійній діяльності соціальних працівників: «соціальний працівник → інша людина (клієнт, лікар, юрист та ін.)»; суспільно-соціальних взаємодій загалом, оскільки соціальні зв'язки становлять сукупність особистісних взаємодій; характеристикою компонентів, критеріїв (із концентруванням уваги на теоретичному підґрунті кожного із критеріїв досліджуваного питання), показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності для подальшого само-, взаємодіагностування рівня цієї готовності; сутністю та структурою ключових понять питання міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників (соціальної роботи як професійної діяльності; взаємодії загалом та міжособистісної взаємодії у соціальній роботі тощо).

Знайомство із сутністю та особливостями методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності, що розглядаються як способи вербальної взаємодії між суб'єктами у сферах соціальної роботи з метою отримання, обміну, виправлення, докладно описано у окремій статті у співавторстві (Осадченко та ін., 2023) та уточнено у дидактичні картці № 2 – характеристика методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності (Додаток И).

Зазначені теоретичні позиції впроваджено як окремим пунктами плану до згадуваних у цьому підрозділі раніше навчальних дисциплін, так і окремими лекціями та вебінарами, про що докладно опишемо далі. Вказане дозволило реалізувати другу педагогічну умову досліджуваного процесу – удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів.

Реалізація теоретичного етапу впровадження експериментальної моделі

підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності здійснена шляхом застосування таких форм, методів, прийомів та засобів навчання:

1. Традиційні та інтерактивні лекції та практичні заняття, індивідуальні консультації як пряма викладацька діяльність, спрямована на набуття студентами відповідних знань (у рамках дисциплін, перерахованих у підрозділі 3.1).

2. Позааудиторна навчально-виховна робота (теоретичний складник): благодійні акції; волонтерство; освітні та соціальні проєкти (наприклад, створення відеоролику для соціальних мереж під назвою «Ефективні форми, методи, прийоми та засоби міжособистісної взаємодії з клієнтами у професійній діяльності») тощо.

3. Самостійна робота та діяльність студентського наукового-гуртка (опрацювання теоретичного матеріалу, зокрема на прикладі діяльності студентського наукового гуртка у НУБіП України «Школа організатора соціально-психологічного простору особистості»).

4. Когнітивний тренінг-вебінар: «Що таке міжособистісна взаємодія у професійній діяльності соціального працівника?» (вивчення сутності ключових понять у рамках ОК «Міжкультурна комунікація і критичне мислення», «Реабілітаційна психологія» та ін.).

5. Теоретичні конкурси, змагання, вікторини та олімпіади (відповідно до змісту наукових дисциплін, зокрема ОК «Соціальне лідерство та командоутворення», «Основи самореабілітації, ментального здоров'я та життєстійкості», «Управління реабілітаційними установами та закладами» тощо).

6. Групова робота: теоретичний навчальний проєкт («Інноваційні форми, методи, прийоми та засоби міжособистісної взаємодії у професійній діяльності» у рамках ОК «Тренінг комунікативності та асертивності») із презентацією та захистом.

7. Шаблони прикладів міжособистісної взаємодії у сфері соціальної роботи, розроблених викладачами для студентів.

8. Інформаційно-методичний онлайн-ресурс «Центр міжособистісної взаємодії у соціальній роботі», створений викладачами спільно зі студентами, метою якого є надання методичної підтримки у контексті міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Таким чином, друга педагогічна умова реалізації моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів) передбачала: 1) удосконалення ОК інформацією щодо професійних функцій та компетенцій соціальних працівників, пов'язаних з їхньою здатністю взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності, що визначено професійним стандартом «Соціальний працівник»; 2) планування у змісті ОК аналізу спектру нормативно-правових документів з точки зору міжособистісної взаємодії у соціальній роботі, передусім, «Глобальної заяви Міжнародної асоціації соціальних працівників (IASSW) про етичні принципи соціальної роботи» та «Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи в Україні»; 3) вивчення сутності багатовимірної важливості конкретних міжособистісних взаємодій у професійній діяльності: «соціальний працівник → інша людина (клієнт, лікар, юрист та ін.)»; характеристики компонентів, критеріїв показників та рівнів досліджуваної готовності; сутності та структури ключових понять указанного питання, методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності тощо.

Третій етап – практичний – полягав у практичному опануванні технологіями, формами, методами, прийомами та засобами міжособистісних взаємодій у контексті соціальної роботи (формування готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом). Тобто йшлося про формування компетентності міжособистісної

взаємодії у професійній діяльності. Причому вказане опанування здійснювалося шляхом застосування викладачами відповідних технологій, форм, методів, прийомів та засобів у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Зазначений етап повністю відповідав реалізації третьої педагогічної умови досліджуваного процесу – організації практикоорієнтованого освітнього простору майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО.

У рамках третьої педагогічної умови практичний етап впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності застосування технологій, форм, методів та засобів професійної підготовки реалізовано відповідно до виокремлених критеріїв досліджуваної готовності. При цьому організація практикоорієнтованого освітнього простору майбутніх соціальних працівників як педагогічна умова забезпечується шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Щодо першого шляху дотримання третьої педагогічної умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності – впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності, то охарактеризуємо окремі дидактичні завдання, розроблені відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності (дидактичні картка № 2), важливість та специфіка яких були визначені експериментально (результати дослідження описані в колективній статті (Осадченко та ін., 2023) та у Додатку II).

Повідомлення – усна або письмова інформація; короткий звіт або промова (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 998). Приклади

дидактичних завдань: а) проаналізувати структуру та зміст повідомлення соціального працівника юристам про результати міжособистісної взаємодії із батьками 14-річного Івана щодо профілактики правопорушень; б) розробити зміст інформаційного повідомлення для підлеглих соціальних робітників щодо зміни у графіках роботи соціальної служби у територіальних громадах.

Пояснення – тлумачення; розкриття сутності певного явища або процесу; розкриття причин або мотивів; з'ясування ситуації тощо (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 1100). Перш за все, пояснення має відповідати такій дидактичній структурі: заданий предмет запиту на тлумачення → лаконічність, основна – загальна інформація про сутність процесу або явища → нормативно-правові еквіваленти (відповідність чинним нормам) → причинно-наслідкові зв'язки → додаткова інформація → висновки. Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданого пояснення соціального працівника медичним працівникам про психічний стан агресивного відвідувача соціальної служби; б) укладіть та презентуйте пояснення пенсіонеру про зміни у нарахуванні пенсії. Уникайте виправдань: дотримуйтесь емоційного інтелекту.

Інструкція або настанова (інструктаж; інструктування (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 499) – технологічно побудовані (алгоритмічні) пояснення. Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданої інструкції для соціальних працівників при появі у кабінеті соціальної служби озброєного відвідувача; б) укладіть та презентуйте інструкцію (настанову) поведінки соціальних працівників під час повітряної тривоги у період виїзду до територіальної громади. Примітка: дотримуйтесь чинних вимог, розроблених інстанціями, котрі безпосередньо надають аналогічні інструкції.

Розповідь – розгорнуте пояснення; фактична послідовність (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 1257) на основі індивідуальних особливостей клієнта чи інших учасників міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників. Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданої розповіді для дітей-

підлітків щодо профілактики крадіжок; б) укладіть та презентуйте розповідь працівнику поліції про вживання наркотичних речовин неповнолітнім хлопцем із багатодітної родини. Примітка: дотримуйтеся фактів та уникайте емоційності.

Монолог – роздуми вголос; тривала промова до себе або інших; висловлення думок (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 688). Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданого монологу для молодшої матері, яка планує відмовитися від новонародженої дитини; б) укладіть та презентуйте клієнту (отримувачу соціальних послуг), котрий потрапив у складну життєву ситуацію, монолог-приклад життєвого досвіду іншого клієнта, котрий не здався у аналогічній ситуації і досі має конструктивні життєво-професійні результати.

Бесіда – розмова, звіт, повідомлення з подальшим обміном думками (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 77). Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданої бесіди із двома претендентами на посади соціальних робітників; б) укладіть та презентуйте план бесіди (1–6 запитань) із учасниками соціального проєкту «Травмоорієнтований підхід у роботі з неповнолітніми дітьми, що пережили насилля». Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника.

Діалог – розмова; низка висловлювань двох або більше осіб на певну тему; переговори; розмова, спрямована на з'ясування суті ситуації (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 303). Класична структура діалогу: обґрунтування теми діалогу → чергування розмови з одержувачем / одержувачами соціальних послуг чи іншими учасниками соціального процесу → рефлексія над діалогом. Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданого діалогу із чоловіком, котрий вдається до домашнього насилля; б) укладіть та презентуйте план діалогу (1–6 реплік) із підлітком, який організував жорстокий булінг однокласнику. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника.

Дебати (франц. – «сперечатися») – обмін думками; дискусія на певну тему; обговорення; суперечка (Великий тлумачний словник сучасної української мови,

с. 278). Інтерактивними аналогами дебатів є методи «Дві правди та брехня», «Дебати», «Дебати в стилі Карла Поппера», «Займи позицію», «Обмін думками» тощо (Пометун, 2007). Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданих дебатів у територіальній громаді щодо антисоціальної поведінки кількох родин у одному із сіл; б) укладіть та презентуйте план дебатів (1–6 передбачуваних питань та реплік) із групою психологів щодо розробки міні-проєкту з надання психологічної підтримки військовим, котрі повернулися у родини із полону. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника та не переводьте дебати у справжню суперечку.

Дискусія (лат.: «розгляд», «дослідження») – багатогранне, колективне та поглиблене обговорення спірного питання у засобах масової інформації або на зборах; широке публічне обговорення спірного питання (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 299). Інтерактивними аналогами дискусії є методи: «Акваріум», «Активне слухання», «Громадські слухання», «Дерево рішень», «Дискусійна мережа» «Дискусія», «Дискусія в стилі ток-шоу», «Діалог», «Зустріч експертної групи (або циклічна дискусія)», «Інтерв'ю», «Коло ідей», «Письмова (мовчазна) дискусія», «Миттєва дискусія», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Оцінювальна дискусія», «Шкала безперервної думки» тощо. (Пометун, 2007). Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданої дискусії із соціальними педагогами у рамках тренінгу з протидії булінгу у школі; б) укладіть та презентуйте план дискусії (1–6 реплік) із членами родини військового, котрий повернувся до родини із зони бойових дій та виявляє агресію й жорстокість до рідних. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника та не переводьте дискусію у справжню суперечку.

Лекція (лат. «читання») – публічний виступ або розповідь; усне викладення інформаційного матеріалу (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 611–612). Інтерактивними аналогами лекції є методи: «Інтерактивна лекція», «Керована лекція», «Лекція з паузами», «Лекція з участю гостей» тощо

(Пометун, 2007). Приклад дидактичного завдання: а) проаналізувати структуру та зміст поданої інтерактивної лекції для учнів старших класів щодо протидії булінгу; б) укладіть та презентуйте план та зміст інтерактивної лекції для молодших підлітків щодо профілактики тютюнозалежності. Пам'ятайте про лекції корисні лише тоді, коли супроводжуються обов'язковим використанням сучасних спеціальних ефектів впливу: презентації, статистичні дані, науково-популярна інформація, емоційність, структурування та підтримка постійного, позитивного емоційного та діалогічного контакту з аудиторією тощо (Додаток И).

Важливо, щоб методи вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії використовувалися конструктивно – із максимальною користю для усіх сторін у комунікації у сферах соціальної роботи. Кожен з описаних методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії має у сферах соціальної роботи свою специфіку та є доцільним у певній ситуації, яку має визначати соціальний працівник залежно від конкретних професійних обставин та індивідуальних особливостей отримувачів соціальних послуг.

Відповідно до виокремлених шляхів забезпечення реалізації третьої педагогічної умови (організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі) розроблено дидактичну картку № 3 відповідності форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Передусім, зазначимо, що вказана відповідність форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників відповідно до критеріїв їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності мала чіткі дидактичні орієнтири.

Адаптивність та гнучкість у спілкуванні – критерій, відповідність якому потребує застосування диференційованого підходу, тобто, приміром, для сильної підгрупи студентів – аналіз у навчальних завданнях складніших випадків міжособистісної взаємодії; для слабшої підгрупи – поступове залучення до ситуацій невизначеності та дискусійності.

Критичність мислення, формально, – це найважливіший критерій оцінки, само-, взаємооцінки готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, але його валідність потребує систематичної поточної перевірки за допомогою об'єктивних методів (тести критичного мислення, аналіз конкретних випадків), то варто порівнювати ці самооцінки з результатами практичних завдань.

Комунікативність – це пріоритетна сфера педагогічного втручання з боку викладачів, тому варто застосувати моделювання ситуацій, рольові ігри та навчання.

Емоційний інтелект – це критерій, відповідність якому потребує систематичного впровадження психопедагогічних вправ контексту формування медіатичності, толерантності, акнтиконфліктності, прийняття тощо.

Саморегуляційність психоемоційних станів – критерій надважливого нині поглибленого вивчення, а не просто базового ознайомлення з відповідними техніками.

Здатність до саморозвитку – критерій, згідно з яким важливо у майбутніх соціальних працівників формувати культуру саморозвитку за допомогою конкретних інструментів: індивідуальних планів розвитку, щоденників рефлексії, наставництва тощо.

Розуміння соціальних процесів – критерій не тільки теоретичного характеру, а напрям, що передбачає застосування спеціальних вправ щодо закріплення теорії та формування здатності абстрагуватися до рівня системного аналізу соціальних явищ.

Розуміння потреб клієнта, тобто клієнтоорієнтованість, – критерій, дотримання якого вимагає як мотиваційної роботи (пояснення, чому розуміння

потреб клієнтів є основою професії), так і практичних вправ (аналіз кейсів, контакт із реальними клієнтами на практиці тощо).

Етичність поведінки, як критерій, необхідний для глибшого закріплення на практиці кодексів етики соціальної роботи, включаючи конкретні приклади та ситуації етичних дилем міжособистісної взаємодії соціальної роботи.

Загальна готовність до професійної діяльності – це підсумковий, узагальнювальний критерій, що передбачає посилення практичного складника, передусім, на практичних заняттях та виробничій практиці (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Дидактична картка № 3 відповідності форм та методів навчання
майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до
міжособистісної взаємодії у професійній діяльності***

№	Назва критерію	Форми та методи професійної підготовки
1.	Адаптивність та гнучкість у спілкуванні	Інтерактивні лекції та практичні заняття ОК вибіркового компонента «Психологія впевненості»; тренінг «Ситуація на роботі» (аналіз кейсів щодо формування уміння ухвалення конструктивного рішення щодо конфліктної ситуації) тощо. Тематичне дослідження про шляхи та методи формування адаптивності та гнучкості у спілкуванні; навчально-психологічний проєкт («Як взаємодіяти із колегами, якщо вони токсичні?»), ситуаційні завдання (додаток Е)
2.	Критичність мислення	Вебінар-практикум «Вірити чи не вірити співрозмовнику?», засідання студентського наукового гуртка на тему «Сучасні методи формування критичного мислення». Ведення рефлексійного щоденника для фіксації та аналізу досвіду міжособистісної взаємодії. Есе «Правда й омана у соціальних мережах», ситуаційні завдання (додаток Е), методи вербально-комунікаційної взаємодії (дискусії, дебати, діалог та їх інтерактивні варіанти)
3.	Комунікативність	Курси неформальної освіти «Формування комунікативних навичок сучасної молоді». Ситуаційні завдання (додаток Е), креативні методи навчання (навчальний допис у соцмережах на тему «Моя комунікативність: щиро і відверто»).
4.	Емоційний інтелект	Тренінг «Що я знаю про емоційний інтелект у контексті міжособистісної взаємодії у соціальній роботі?» Ситуаційні завдання (аналіз конкретних ситуацій, кейс-стаді) міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах травмоорієнтованого підходу (із ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, цивільним населенням з різними видами травм). Ситуаційні завдання (додаток Е), супервізія (медіація, фасилітація) «Що я знаю про емоційний інтелект у контексті

		міжособистісної взаємодії у соціальній роботі?» (у продовження аналогічного тренінгу)
5.	Саморегуляційність психоемоційних станів	Тема «Теорія і практика саморегуляції психоемоційних станів» у рамках ОК «Психологія впевненості» (4 курс) та «Реабілітаційна психологія» (1 курс, ОР «магістр») Індивідуальні консультації практикуючого психолога для усунення та убезпечення негативних психоемоційних станів у майбутніх соціальних працівників Арттерапевтичні вправи як засіб міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Адаптований автором релаксаційний, діагностично-корекційний тренінг «Шоколадотерапія» (за Осадченко, 2024с), психопедагогічний метод «Позитивчики» (Осадченко, 2024b), релаксаційний, діагностично-корекційний тренінг «Кавотерапія» (Демченко та ін., 2025) Релаксаційні заняття на перервах, в аудиторний та позааудиторний час для профілактики та усунення емоційного вигорання, налаштування психоемоційного стану майбутніх соціальних працівників.
6.	Здатність до саморозвитку	Самостійна робота «План мого професійного саморозвитку» Інтерв'їзія «Що я зробив для свого розвитку?» Ситуаційні завдання (додаток Е), методи вербально-комунікаційної взаємодії (дискусії, дебати, діалог та їх інтерактивні варіанти)
7.	Розуміння соціальних процесів	Пункт плану ОК «Реабілітаційна психологія» (1 курс, ОР «магістр») про усвідомленість соціальних процесів та шляхи їх чинності засобами міжособистісної взаємодії. Навчальний допис у соцмережах «Чому я обрав / обрала соціальну роботу?», кластер «Міжособистісна взаємодія у професійній діяльності», вікторини «Соціальні процеси» та «Міжособистісна взаємодія у професійній діяльності» (аналогічно кластеру)
8.	Розуміння потреб клієнта	Пункт плану ОК «Реабілітаційна психологія» (1 курс, ОР «магістр») про усвідомленість потреб клієнта та шляхи їх задоволення засобами міжособистісної взаємодії. Навчальний допис у соцмережах «Чого бажають отримувачі соціальних послуг?», кластер «Міжособистісна взаємодія у професійній діяльності: робота із клієнтами», вікторини «Потреби отримувачів соціальних послуг» та «Міжособистісна взаємодія у професійній діяльності: робота із клієнтами» (аналогічно кластеру)
9.	Етичність поведінки	Тренінг «Що я знаю про етичність поведінки у контексті міжособистісної взаємодії у соціальній роботі?» Техніки активного слухання та емпатійного спілкування Ситуаційні завдання (додаток Е), супервізія «Що я знаю про етичність поведінки у контексті міжособистісної взаємодії у соціальній роботі?» (у продовження аналогічного тренінгу)
10.	Загальна готовність до професійної діяльності	Курси неформальної освіти «Формування загальної професійної компетентності майбутніх соціальних працівників». Ситуаційні завдання (додаток Е), креативні методи навчання (навчальний допис у соцмережах на тему «Готові до соціальної роботи!»)

		Портфоліо компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як інструмент моніторингу
--	--	---

**розроблено автором*

Наголосимо, що укладена дидактична карта є орієнтовною та не вимагала виключного застосування форм, методів та засобів навчання відповідно до певного критерію: радше, дидактична картка № 3 має рекомендаційний характер. Однак, як показали подальші результати дослідження, викладачі максимально дотримувалися вказаного змісту картки.

У процесі практичного етапу майбутні соціальні працівники удосконалювали навички застосування спеціальних форм, методів, прийомів та засобів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; розробляли власні програми ресоціалізації, корекції, навчання та розвитку клієнтів та інших учасників соціальної роботи. Визначені у попередньому розділі дисертації технології навчання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників (технологію «навчання через досвід» (experiential learning), технології інтерактивного, ситуаційного, проєктного, інформаційно-комунікаційного тощо навчання) застосовувалися наскрізно. Крім того, враховано, що значення дидактичної одиниці окремо взятої технології залежить від конкретного методу навчання, що, власне, й визначає суть цієї технології: метод проєктів – технологію проєктного навчання, аналіз професійної ситуації чи кейс-стаді – технологію ситуаційного навчання (Осадченко, 2023). Так само, засоби навчання майбутніх соціальних працівників в умовах реалізації третьої педагогічної умови експерименту застосовувалися наскрізно:

а) навчально-методичні комплекси до визначених умовами експерименту навчальних дисциплін, зокрема електронні, розміщені у вільному доступі для студентів освітні інтернет-ресурси (E-learn) є джерелом теоретичних знань майбутніх соціальних працівників та підказкою, завдяки докладним методичним рекомендаціям різних видів навчальних завдань;

б) зокрема відеолекції та відеоаналіз професійних ситуацій, розміщених на YouTube-каналі університету, факультету, кафедри чи викладача, що слугують практичним візуальним прикладом для студентів у формуванні готовності до

міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;

в) відповідне обладнання навчальних аудиторій, що або стимулює навчальну діяльність, але сприяє згідно із запитом розслабленню та відновлення психоемоційного стану майбутніх соціальних працівників (приміром обладнання ауд. 19 кафедри соціальної роботи та реабілітації НУБіП України – Центр соціально-психологічної реабілітації особистості);

г) навчальні групи у соціальних мережах та застосунках до телефону, зокрема Viber, завдяки яким студенти вправляються у міжособистісній взаємодії, передусім, листуючись один з одним та викладачами.

У рамках реалізації моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності значущу роль відіграє розроблений навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?». Тренінг розроблений у форматі презентації (Додаток К.1), супровідного сценарію (Додаток К.2) та дидактичної картки № 4 (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Дидактична картка № 4 навчального тренінгу «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?»*

№	Етап навчального тренінгу	Дидактична характеристика етапу
1.	Вступна частина	Формування усвідомлення соціальної роботи як безупинної міжособистісної взаємодії соціального працівника, роботи засобами комунікації, де ефективність допомоги клієнту часто залежить від того, як сформульована думка, як поставлене запитання та збудоване взаєморозуміння. Мета навчального тренінгу – навчати студентів якісній, конструктивно-позитивній міжособистісній взаємодії у професійній діяльності на прикладі спілкування з викладачами університету.
2.	Як завжди формують повідомлення майбутні соціальні працівники	Аналіз прикладів-традицій того, як студенти формують міжособистісну взаємодію з викладачами у Польщі. Аналіз структури міжособистісної взаємодії польських майбутніх соціальних працівників: ввічливе звертання; чітка мета повідомлення, прикінцева подяка; підпис.

	(студенти) у Польщі?	
3.	Як завжди формулюють повідомлення аспіранти (студенти) у Китайській Народній Республіці?	Аналіз прикладів-традицій того, як студенти формулюють міжособистісну взаємодію з викладачами у КНР. Аналіз структури міжособистісної взаємодії китайських майбутніх соціальних працівників: 1. Спеціально сформульоване запитання. 2. Повага до адресата. 3. Чітка самоідентифікація. 4. Ввічливий висновок.
4.	Як формулюють повідомлення майбутні соціальні працівники (студенти) в Україні?	Інтерактивне опитування учасників тренінгу. Аналіз прикладів-традицій того, як студенти формулюють міжособистісну взаємодію з викладачами в Україні. Укладення правил конструктивної міжособистісної взаємодії: 1. Правильно розпочати розмову. 2. Чітко сформулювати проблему. 3. Правильно завершити діалог. 4. Чітко вказати особисті дані. Аналіз варіантів заміни неконструктивних формулювань у конструктивні: замість «Я не розумію завдання», краще сказати: «Чи не могли б ви пояснити вимоги завдання?». Формування усвідомленості, що соціальна робота завжди полягає в неконфліктному спілкуванні.
5.	Правила міжособистісної взаємодії у соціальній роботі	Формулювання, аналіз та обговорення-узагальнення правил міжособистісної взаємодії у соціальній роботі: – Ми не помиляємося, а набуваємо досвіду. – Помилка немає: є наша точка зору (знання, переконання), чинні у певний момент нашого розвитку. – Не важливо, якими ми є. Важливо, що ми зробили, щоб змінитися, та те, як ми насправді конструктивно-позитивно розвинулися
6.	Як правильно формулювати повідомлення міжособистісної взаємодії?	Аналіз структури повідомлення: 1. Увічливе звертання. 2. Основна частина з докладною інформацією: Що? → Для чого? → Як? 3. Додаткова позитивна інформація. 4. Докладні дані (без скорочень) автора повідомлення з увічливим початком.
7.	Як рекомендовано будувати міжособистісну взаємодію студента із викладачем?	Аналіз побудови конструктивної міжособистісної взаємодії студента із викладачем: 1. Початок повідомлення – увічливе звертання. 2. Вступ повідомлення (коротка інформація про автора повідомлення) 3. Основна частина повідомлення 4. Увічливе закінчення повідомлення Аналіз фраз, що створюють позитивний імідж професіонала. Нагадування: професійне спілкування завжди закінчується вдячністю. 5. Контактні дані – це представлення себе. 6. Визначення перспективи використання набутих письмових умінь міжособистісної взаємодії у

		професійній діяльності: у доповідних записках, звітах, документаціях справ тощо.
8.	Чого слід уникати?	1. Аналіз ймовірних помилок, щоб їх уникати (недоречних скорочень, недотримання чіткої структури повідомлення для взаємодії; відправлення повідомлення у неробочий час (окрім періоду блекауту)). 2. Нагадування, що соціальний працівник повинен демонструвати комунікативну зрілість, справжню міжособистісну взаємодію, адже його стиль спілкування є частиною професійної етики.
9.	Приклади правильного формулювання міжособистісної взаємодії	1. Аналіз прикладів правильного міжособистісного звертання (без емоцій та вимог: лише конструктивне прохання). 2. Нагадування, що це надзвичайно важливо під час роботи з клієнтами, особливо з тими, хто перебуває в кризовій ситуації, адже соціальний працівник: не чинить тиску, не засуджує, але допомагає формулювати рішення. 3. Інтерактивна вправа «Лист-прохання студента до викладача» (робота у малих групах). 4. Презентація виконання роботи.
10.	Рефлексивна частина	1. Нагадування, що міжособистісна взаємодія соціального працівника базується на: повазі, ясності, етиці, професійній дистанції, конструктивності. Слова – головний робочий інструмент соціального працівника, а точне формулювання корисніше за методологію. Ефективна соціальна робота починається з ефективної комунікації. 2. Рефлексія заходу.

**розроблено та укладено таблицею автором*

Мета навчального тренінгу – навчати студентів якісній, конструктивно-позитивній міжособистісній взаємодії у професійній діяльності на прикладі спілкування з викладачами університету.

Таким чином, у рамках реалізації третьої педагогічної умови – організації практикоорієнтованого освітнього простору майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО (шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі) – розроблено: 1) дидактичні завдання (дидактична картка № 2), відповідно до методів вербально-

комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності (повідомлення, пояснення, інструкція або настанова, розповідь, монолог, бесіда, діалог, дебати, дискусія, лекція); 2) дидактичну картку № 3 щодо відповідності форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; 3) серію ситуаційних завдань для формування рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; 4) навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?» (презентація, супровідний сценарій та дидактична картка № 4) з метою навчати студентів якісній, конструктивно-позитивній міжособистісній взаємодії у професійній діяльності на прикладі спілкування з викладачами університету. Застосовано зокрема ведення рефлексійного щоденника для фіксації та аналізу досвіду міжособистісної взаємодії; ситуаційні завдання (аналіз конкретних ситуацій, кейс-стаді) міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах травмоорієнтованого підходу (із ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, цивільним населенням з різними видами травм); арттерапевтичні вправи як засіб міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; техніки активного слухання та емпатійного спілкування; портфоліо компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як інструмент моніторингу; інтервізії, супервізії (медіації, фасилітації). Визначені технології навчання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників (технології інтерактивного, ситуаційного, проєктного, інформаційно-комунікаційного тощо навчання) застосовувалися наскрізно. Також систематично застосовані засоби навчання майбутніх соціальних працівників: а) навчально-методичні комплекси до визначених умовами експерименту навчальних дисциплін, зокрема електронні, розміщені у вільному доступі для студентів освітні інтернет-ресурси (E-learn); б) відеолекції та відеоаналіз професійних ситуацій, розміщених на YouTube-каналі університету, факультету, кафедри чи викладача, що слугують практичним візуальним прикладом для

студентів у формуванні готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; в) відповідне обладнання навчальних аудиторій, що або стимулює навчальну діяльність, але сприяє згідно із запитом розслабленню та відновлення психоемоційного стану майбутніх соціальних працівників (приміром обладнання ауд. 19 кафедри соціальної роботи та реабілітації НУБіП України – Центр соціально-психологічної реабілітації особистості); г) навчальні групи у соціальних мережах та застосунках до телефону, зокрема Viber, завдяки яким студенти вправляються у міжособистісній взаємодії, передусім, листуючись один з одним та викладачами.

Наступним етапом дослідження є впровадження описаної методи експериментального дослідження на практиці.

3.3 Аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Для перевірки вірогідності гіпотези дослідження, узагальнення триманих даних та укладення методичних рекомендацій щодо підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності було здійснено аналіз результатів експериментального дослідження. Для цього було використано діагностичні методи, ідентичні застосованим на констатувальному етапі дослідження – комплекс авторських діагностичних методик: опитувальник та тестівник (для здобувачів спеціальності І10 Соціальна робота та консультування, їхніх викладачів), тестівник самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників; тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для чинних соціальних працівників); адаптовану на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form методику «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників». Опис та процедуру застосування вказаних

методик здійснено у другому розділі нашого дослідження, тому сконцентруємо увагу на власне докладному аналізі отриманих даних.

Основна мета цього етапу дослідження – визначити: як, у відсотковому значенні, змінився рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами у студентів ЕГ та КГ у порівнянні із констатувальним експериментом, за умови, що у ЕГ було проведено формувальний експеримент.

Розпочнемо з аналізу даних, отриманих наприкінці дослідження на основі застосування у ЕГ та КГ опитувальника № 1 стану готовності та підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для здобувачів спеціальності І10 Соціальна робота та консультування, їхніх викладачів) (Додаток Д.1, Д.3). Наголосимо, що перших два питання опитувальника № 1 спрямовані на визначення рівня мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, питання 3–4 – когнітивного компонента. До питання 4 додавався аналіз виконання студентами авторського циклу ситуаційних завдань для перевірки рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (Додаток Е). Питання 5–6 – дидактичного характеру: для визначення ефективності застосовуваних викладачами у процесі формувального експерименту форм, методів та засобів підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Звертаємо увагу, що тут і далі у підрозділі аналіз даних вказано не в порядку самих варіантів відповіді, наданих у опитувальнику, а відповідно до ранжування – від найбільшого показника відповідей до найменшого для наголошенні на пріоритетності обраного варіанту з точки зору готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Причому, відсотки першого вказаного варіанту (у самому опитувальнику варіанти відповіді для достовірності отриманих результатів були

подані упереміш) вважаємо відповідності високому рівню готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, другого та третього – відповідно, середньому, та четверті показники – початкового рівня.

Так, на запитання 1 про усвідомленість значення та цінність соціальної роботи (питання з 4-ма варіантами відповідей та можливістю обрати кілька варіантів відповіді) студенти ЕГ (перші числові дані) та КГ (другі числові дані) обрали усі запропоновані варіанти з різними відсотковими показниками:

- постійна міжособистісна взаємодія з людьми з різних сфер та клієнтами – 87,18 % – 136 осіб (ЕГ) та 57,5 % – 92 особи (КГ);
- допомога людям, які опинилися у складній життєвій ситуації – 8,97% (14 осіб) (ЕГ) та 30,63% (49 осіб) (КГ);
- турбота про людей з особливими потребами – 11,54% (18 осіб) (ЕГ) та 37,5% (60 осіб) (КГ);
- вирішення матеріальних проблем клієнтів – 1,92 % – 3 особи (ЕГ) та 12,5 % – 20 осіб (КГ).

На нашу думку, два провідні варіанти – міжособистісна взаємодія та допомога у складних ситуаціях – були обрані приблизно трьома чвертями респондентів ЕГ та КГ, що свідчить про відносно зріле розуміння професії. Майбутні соціальні працівники ЕГ сприймають соціальну роботу переважно як комунікативну, орієнтовану на людей діяльність, а не як суто матеріальну допомогу чи «турботу». Водночас той факт, що міжособистісна взаємодія, на думку студентів ЕГ, дещо перевищує допомогу, свідчить про акцент на процедурному елементі професії, тобто студенти визнають, що комунікація, контакт та взаємодія є ключовими інструментами для соціальних працівників. Низькі бали за «турботу» та «вирішення матеріальних проблем» свідчать про те, що більшість студентів ЕГ не зводять соціальну роботу до патерналістської моделі чи суто розподільчих функцій, що є позитивною тенденцією. Водночас, у студентів КГ такі дані дещо нижче, що вказує на їхній акцент розуміння

процедурності, а не міжособистійної взаємодії майбутньої професійної діяльності соціального працівника.

Тобто, більшість респондентів ЕГ усвідомлюють сучасне розуміння соціальної роботи як міжособистісної, клієнтоорієнтованої діяльності. Однак, студенти КГ, усвідомлюючи місію допомоги у соціальній сфері людям, котрі потрапили у складні життєві обставини, досі асоціюють цю професію переважно з наданням фінансової допомоги чи з пріоритетністю роботи з людьми з особливими потребами, що може потребувати додаткових уточнень у подальшому освітньому процесі.

На запитання 2 опитувальника № 1 про усвідомленість сутності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників (питання з 4-ма варіантами відповідей та можливістю обрати кілька варіантів відповіді) отримали такі результати:

- професійна взаємодія з клієнтами, колегами та представниками інших професій: 89,10 % – 139 осіб (ЕГ) та 59,38 % – 95 осіб (КГ);
- комунікативна взаємодія з клієнтами: 8,33 % – 13 осіб (ЕГ) та 33,43% (53 осіб) (КГ);
- комунікативна взаємодія з колегами: 9,62% (15 осіб) (ЕГ) та 31,25% (50 осіб) (КГ);
- комунікативно-професійна взаємодія з представниками інших професій: 2,56 % – 4 особи (ЕГ) та 3,75 % – 6 осіб (КГ).

Як бачимо, дані досить показові. Найскладніший варіант – професійна та комунікативна взаємодія безпосередньо з клієнтами, колегами та суміжними фахівцями – був обраний переважною більшістю студентів ЕГ. Це демонструє, що кандидати розуміють міжособистісну взаємодію як багатовимірний процес, а не лінійні стосунки «соціальний працівник ↔ клієнт». Той факт, що понад половини майбутніх соціальних працівників також обрали «комунікативну взаємодію з клієнтами», свідчить про те, що клієнт все ще сприймається як центральний суб'єкт взаємодії, що є чинним. Відносно нижчі відсотки відповідей «з колегами» та «з представниками інших професій» як окремих категорій

підтверджують, що студенти ЕГ сприймають ці сфери як єдине ціле, а не ізольовано. Однак, студенти КГ розподілили ці акценти між усіма варіантами середньостатистично порівну, що свідчить про недостатню усвідомленість цілісності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Отже, загалом студенти ЕГ мають системне розуміння міжособистісної взаємодії як процесу за участю багатьох зацікавлених сторін у професійній діяльності, тоді як студенти КГ акцентують відокремлено на кожному з варіантів вказаної взаємодії.

Узагальнюючи та усереднюючи дані рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом:

– ЕГ: високий рівень – 87,18 % (136 осіб) та 89,10% (139 осіб), тобто сумарно середньостатистично – 88,14% (138 осіб); середній рівень – 8,97% (14 осіб), 11,54% (18 осіб), 8,33% (13 осіб), 9,62% (15 осіб), тобто сумарно середньостатистично – 9,62% (15 осіб); початковий рівень – 1,92 % (3 особи) та 2,56% (4 особи) – сумарно середньостатистично – 2,24% (3 особи);

– КГ: високий рівень – 57,5 % (92 особи) та 59,38% (95 осіб), тобто сумарно середньостатистично – 58,44% (93 особи); середній рівень – 30,63% (49 осіб), 37,5% (60 осіб), 33,43% (53 осіб), 31,25% (50 осіб), тобто сумарно середньостатистично – 33,43% (53 особи); початковий рівень – 12,5 % (20 осіб) та 3,75% (6 осіб) – сумарно середньостатистично – 8,13% (13 осіб), а також враховуючи дані констатувального експерименту, описані у другому розділі дослідження, можемо представити зазначене такою діаграмою (рис. 3.6).

Як видно із рис. 3.6, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом значно зріс у експериментальній групі та менш помітно – у контрольній.

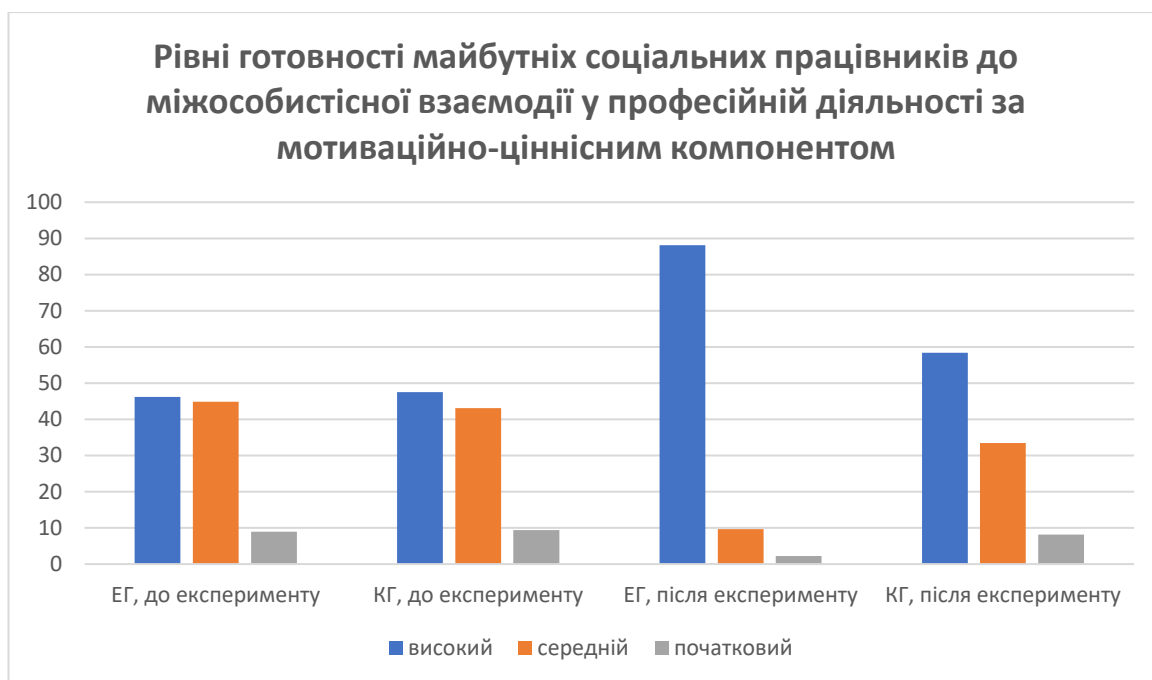


Рис. 3.6. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом (порівняння даних констатувального та формувального експерименту)*

**розроблено автором*

Запитання 3 опитувальника № 1 мало на меті визначити такий елемент когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як знання переліку суб'єктів, з якими мають бути готовими взаємодіяти нинішні студенти (рис. 1.3). Правильним є вибір 7-ми запропонованих варіантів відповіді. Відповідно, вибір 6–7 варіантів відповіді – високий рівень; 4–5 – середній рівень; 1–3 – початковий рівень, унаслідок чого маємо такі результати:

- 6–7 варіантів відповіді: ЕГ – 79,48% (124 особи) та КГ – 54,38% (87 осіб);
- 4–5 варіантів відповіді: ЕГ – 14,11% (22 особи) та КГ – 35,82% (58 осіб);
- 1–3 варіантів відповіді: ЕГ – 6,41% (10 осіб) та КГ – 9,38% (15 осіб).

Зазначений вибір студентами ЕГ та КГ констатує показову ситуацію. По-перше, вражає високий рівень відповідей у всіх категоріях – навіть найменш часто обраний варіант (вчителі, 64,3%) перевищує дві третини, що свідчить про те, що студенти мають досить повне розуміння міждисциплінарного характеру соціальної роботи.

Варто звернути увагу на те, що при виборі варіантів вибору відповіді учасники експерименту змінили ранжування запропонованих варіантів. Так, клієнти та колеги залишилися на першій-другій позиції міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, тобто клієнти та колеги є абсолютними лідерами з однаковими балами (по 88,1%), демонструючи глибоке розуміння як зовнішньої (клієнт), так і внутрішньої (команда) міжособистісної взаємодії. медики та правоохоронці – на запропонованій четвертій та п'ятій позиції. Однак, юристи із третьої запропонованої позиції змістилися на 6-ту. Міжособистісній взаємодії із психологами надано третє місце (83,3%) замість запропонованого сьомого: це логічно, оскільки психологічна та соціальна робота мають значний зв'язок, що визнають і студенти. Педагогам надано сьоме замість запропонованого шостого рейтингового місця. Лікарі (71,4%), співробітники правоохоронних органів (69%), юристи (66,7%) та вчителі (64,3%) складають другий, але також дуже високий кластер у рейтингу міжособистісної взаємодії майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності. Різниця між ними невелика (менше 8 відсоткових пунктів), що свідчить про відносно однакове усвідомлення важливості всіх цих взаємодій.

Вказане свідчить про зростання ролі психологічної підтримки у соціальній сфері та недостатній увазі взаємодії із юристами та педагогами, що може стати перспективою наступних досліджень. Таким чином, студенти продемонстрували широке розуміння міждисциплінарної мережі взаємодій у рамках соціальної професійної діяльності. Високі бали в усіх категоріях взаємодій свідчать про готовність майбутніх соціальних працівників взаємодіяти міждисциплінарно.

Запитання 4 опитувальника № 1 мало на меті визначити такий елемент когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як знання компонентів ефективної міжособистісної взаємодії, визначених у другому розділі роботи загалом критеріями досліджуваного явища. Це найінформативніше питання в опитувальнику № 1, оскільки воно містить 10 відповідей і надає можливість дослідити не лише знання, а й ієрархію (ранжування) цінностей студентів щодо компонентів досліджуваної готовності.

Правильним є вибір 10-ми запропонованих варіантів відповіді. Відповідно, вибір 8–10 варіантів відповіді – високий рівень; 5–7 – середній рівень; 1–4 – початковий рівень, унаслідок чого маємо такі результати:

- 8–10 варіантів відповіді: ЕГ – 82,69% (129 осіб) та КГ – 55,63% (89 осіб);
- 5–7 варіантів відповіді: ЕГ – 10,9% (17 осіб) та КГ – 32,52% (52 особи);
- 1–4 варіанти відповіді: ЕГ – 6,41% (10 осіб) та КГ – 11,88% (19 осіб).

Щодо ранжування учасниками експерименту критеріїв готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (звертаємо увагу, що власне ранжувати ці критерії не було завдання), то отримали такі результати.

Перший блок обраних критеріїв (понад 70%) – комунікативність (78,6%) – на першому місці – та адаптивність, гнучкість у спілкуванні (73,8%) – на другому місці – як «ядро» уявлень студентів про ефективну міжособистісну взаємодію – конкретні, практичні та зрозумілі навички. Хоча в оригіналі опитувальника № 1 комунікативність була запропонована на третій позиції, а адаптивність, гнучкість – на першому.

Другий блок обраних критеріїв (50–60%): етичність поведінки (57,1%) – третє рейтингове місце за вибором студентами обох груп; критичне мислення (54,8%) – четверте місце; емоційний інтелект (50%) – п'яте місце. Зазначені якості – глибші та стосуються сфери цінностей та пізнання. Хоча в оригіналі їх

розташування у варіантах відповідей бути такими: етичність поведінки – дев'яте місце, що значуще піднялося у рейтингу до третього обраного; критичне мислення – друге місце (опустилося до четвертого); емоційний інтелект – четверте місце.

Третій блок обраних критеріїв (40–48%): розуміння соціальних процесів (47,6%); загальна готовність до професійної діяльності (47,6%), розуміння потреб клієнтів (45,2%), саморозвиток (42,9%), психоемоційна саморегуляція (40,5%). Вказані варіанти обрали менше половини респондентів.

Показово, що саморегуляція психоемоційних станів посіла останнє – десяте – місце у рейтингу критеріїв готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (40,5%). Це може свідчити, на нашу думку, про те, що студенти: а) недооцінюють роль емоційної стабільності у професійній діяльності; б) їм бракує достатнього практичного досвіду, щоб посилити потребу у психоемоційній саморегуляції; в) у зв'язку з повномасштабним вторгненням у країну, насправді, потреба психологічної саморегуляції посідає пріоритетне місце, з одного боку, водночас, попри доступну психологічну підтримку, населення України перебуває у постійному хронічному стресі і мозок підсвідомо опирається тому, що зараз вдається найважче. Аналогічно, розуміння потреб клієнта (45,2%) отримало восьме місце з десяти, незважаючи на те, що є фундаментальним елементом клієнтоорієнтованого підходу.

Отже, студенти як учасники експерименту, цінують передусім «видимі» комунікативні навички та менше уваги приділяють глибшим компонентам – психологічній саморегуляції, саморозвитку та розуміння потреб клієнта. Вважаємо, що це типово для майбутніх соціальних працівників, які ще не мають значного практичного досвіду.

Узагальнюючи та усереднюючи дані рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом, тобто двома черговими питаннями опитувальника № 1:

– ЕГ: високий рівень – 79,48% (124 особи) та 82,69% (129 осіб), тобто усереднено – 81,41 % (127 осіб); середній рівень – 14,11% (22 особи) та 10,9% (17 осіб), тобто усереднено – 12,18 % (19 осіб); початковий рівень – 6,41% (10 осіб) та 6,41% (10 осіб), тобто усереднено – 6,41% (10 осіб);

– КГ: високий рівень – 54,38% (87 осіб) та 55,6% (89 осіб), тобто усереднено – 54,99 % (88 осіб); середній рівень – 35,82% (58 осіб) та 32,52% (52 особи), тобто усереднено – 34,17 % (55 осіб); початковий рівень – 9,8% (15 осіб) та 11,88% (19 осіб), тобто усереднено – 10,84 % (17 осіб), а також на основі даних констатувального експерименту, описаних у другому розділі дослідження, можемо представити зазначене діаграмою (рис. 3.7):

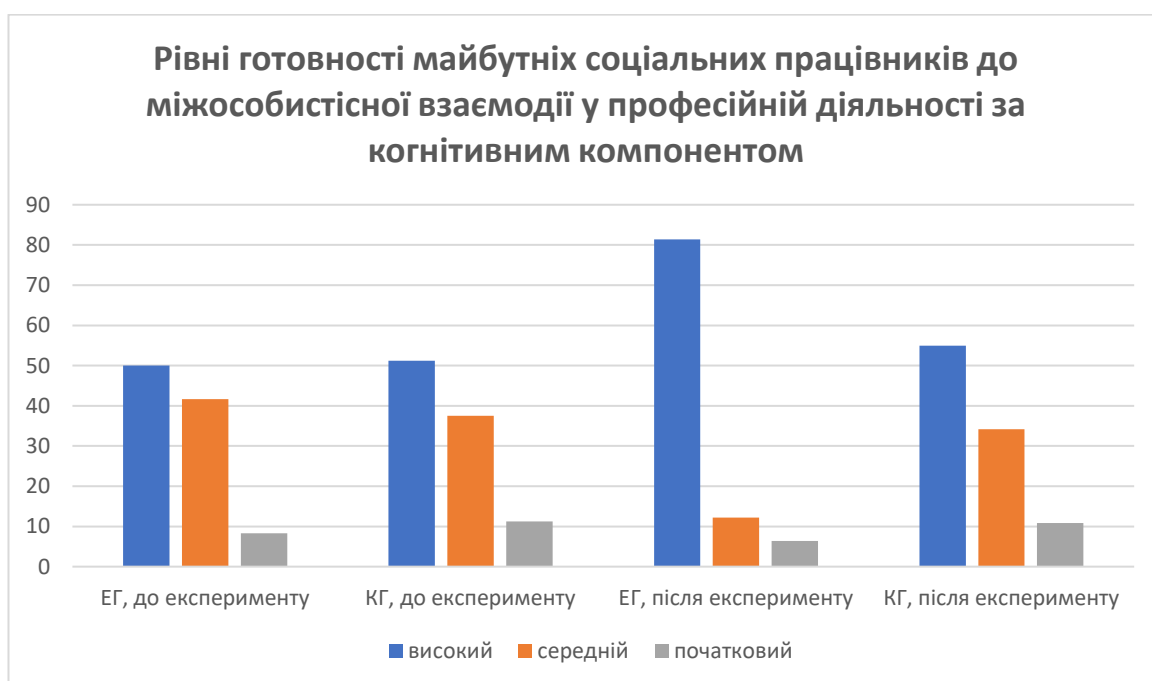


Рис. 3.7. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом (порівняння даних констатувального та формульального експерименту)*

**розроблено автором*

Як видно з рис. 3.7, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за когнітивним компонентом знову значно зріс у експериментальній групі. У контрольній групі студентів ці показники зросли несуттєво.

Запитання 5 опитувальника № 1 мало на меті визначити ефективність застосовуваних викладачами у процесі формувального експерименту форм, методів та засобів (шляхів) підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Питання має 8 варіантів відповідей і надає можливість знову дослідити ієрархію (ранжування) окреслених шляхів формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Ранжування учасниками експерименту шляхів формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності показало, що розподіл відповідей тут набагато послідовніший, ніж у питанні 4 опитувальника № 1: різниця між першим (59,5%) та останнім (40,5%) варіантом становить лише 19 %. Це означає, що студенти сприймають усі запропоновані шляхи приблизно однаково важливими для формування готовності.

Так, лідерство виробничої практики (59,5%) є абсолютно логічним і підтверджує, що майбутні соціальні працівники ЕГ та КГ цінують практичний досвід більше, ніж теоретичну підготовку. Наступні три пункти (аналіз ситуації, створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час занять, вивчення спеціальних комунікативних шаблонів (54–57%)) утворюють блок активних методів навчання як результативних шляхів формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Цікаво, що вивчення методів психоемоційної саморегуляції отримало тут 54,8% відповідей, що значно більше, ніж у попередньому, четвертому, питанні опитувальника № 1 (40,5% як компонент взаємодії). Водночас, це створює парадокс: студенти вважають психоемоційну саморегуляцію менш важливим елементом міжособистісної взаємодії, але водночас визнають, що її вивчення сприяє розвитку вказаної готовності. Можливо, вони сприймають психоемоційну саморегуляцію радше як «допоміжний інструмент», ніж як центральний елемент взаємодії.

Особистий приклад викладачів – 47,6%, та позааудиторна робота – 40,5%, тобто два непрямі шляхи формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності оцінені найнижче, хоча їх значення для імпліцитного засвоєння моделей міжособистісної взаємодії, на нашу думку, не слід недооцінювати.

Таким чином, студенти віддають перевагу практично-орієнтованим методам (створення та аналіз комунікативних ситуацій у процесі навчання та виробничої практики), але не ігнорують теоретичну складову. Позааудиторна діяльність сприймається як найменш важливий фактор, що може свідчити про недостатнє використання цього ресурсу або нерозуміння його потенціалу.

Мета запитання 6 опитувальника № 1 – визначити чинні шляхи формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як складника операційно-діяльнісного компонента досліджуваного поняття, щоб упевнитися у тому, що у процесі експериментального дослідження було дотримано усіх його розроблених та обґрунтованих умов. Тобто, дублюючи попередні питання, важливо було зрозуміти, що реально застосовують викладачі на практиці в умовах експерименту (ЕГ) та без нього (КГ). Це питання є вирішальним для порівняння бажаного (питання 5) стану справ із фактичним, і саме тут ми очікували найцінніші висновки.

Отже, за результатами опитування теорія та практика – на першому місці ранжування у студентів КГ (81%). Це означає, що традиційний формат «лекції + практичне заняття» є домівною формою навчання. Важливо, що у попередньому питанні 5 опитувальника № 1 теорія посіла лише шосте місце (50%), тоді як тут вона посідає перше місце (81%). Це свідчить про те, що теорія активно викладається, але студенти не вважають її найефективнішою.

Основна відмінність між бажаним (відповіді на питання 5) та фактичним (відповіді на питання 6) результатом стосується виробничої практики: у попередньому питанні вона посіла перше місце (59,5%), але тут – лише восьме місце (38,1%). Це свідчить про значний дефіцит практичної складової освіти у

студентів і ЕГ, і КГ. Студенти сприймають практичний досвід як найкорисніший фактор, але використовуються він найрідше.

Ще однією помітною відмінністю є особистий приклад викладачів: у питанні 5 він становив 47,6% (передостаннє місце), тоді як тут – 61,9% (друге місце). Це цікавий парадокс: студенти обох груп (ЕГ та КГ) не вважають приклад викладачів найважливішим формувальним чинником, але помічають його активну присутність у освітньому процесі. Це може відображати, на нашу думку, ефект моделювання: студенти спостерігають за ним, не завжди усвідомлюючи його цілеспрямовану педагогічну дію. Позааудиторна робота знову посідала останнє місце (33,3%), що підтверджує її недостатню залученість.

Отже, основна диспропорція виникає між високим попитом на практичний досвід та фактичним домінуванням теоретичних форм навчання навіть в умовах експерименту. Виробнича практика, котру майбутні соціальні працівники вважають найкориснішою, використовується найрідше (виняток становлять результати опитування, отримані у студентів НУБіП України: майбутні соціальні працівники задоволені рівнем виробничої практики у освітньому процесі). Це чітко свідчить про те, що баланс між теорією та практикою у освітніх програмах потребує перегляду. Також варто розвивати позааудиторну роботу, що наразі пропонує мінімальну залученість.

На цьому етапі дослідження вирішено застосувати методи математичної статистики: критерій χ^2 (хі-квадрат) Пірсона та критерій Стьюдента (t-критерій). Критерій χ^2 (хі-квадрат) Пірсона є основним вибором для наших даних, оскільки маємо розподіл студентів за рівнями готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (високий, середній, початковий), тобто є номінальна шкала та дані про їх частоту (для порівняння розподілу частот між групами) (табл. 3.3):

Таблиця 3.3

Розподіл даних щодо рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (за мотиваційно-ціннісним та когнітивним компонентами)*

Група експерименту	Високий		Середній		Початковий	
	мотив.- ціннісний	когніти- вний	мотив.- ціннісний	когніти- вний	мотив.- ціннісний	когніти- вний
ЕГ (n=156)	138	127	15	19	3	10
КГ (n=160)	93	88	53	55	13	17

**визначено та укладено таблицею автором*

Обчислено χ^2 за стандартною формулою: сума (спостережуване – очікуване)² / очікуване для кожного даного: $\chi^2 = \sum (O - E)^2 / E$. Відповідно, отримано такі результати частот:

– ЕГ: високий рівень – 114,04; середній рівень – 33,57; початковий рівень – 7,90;

– КГ: високий рівень – 116,96; середній рівень – 34,43; початковий рівень – 8,10.

При цьому, $\chi^2 = 36,2319$.

Ступені свободи у даному випадку становлять: $df = (2-1) \times (3-1) = 2$.

χ^2 критичний ($p < 0.05$) = 5.991

χ^2 критичний ($p < 0.01$) = 9.210

Результат є статистично значущим на рівні $p < 0.01$, тобто порівняння цих значень із критичним значенням при $p < 0,05$ (або $p < 0,01$) показало, що розподіл рівнів статистично відрізняється між ЕГ та КГ, що підтверджує ефективність формувального експерименту.

На цьому етапі для перевірки рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом також було проаналізовано виконання студентами циклу розроблених ситуаційних завдань для формування рівня зазначеної готовності (Додаток Е). Рівень виконання завдань визначався за кількістю отриманих студентами балів (5 балів – оцінка за правильне виконання): 5 балів – високий рівень, 3–4 – середній рівень; 1–2 бали – початковий рівень. Було проаналізовано усні та письмові (на освітніх платформах та під заняття) завдання.

На основі узагальнення та усереднення даних, отриманих у результаті аналізу оцінок виконання циклу ситуаційних завдань визначено рівень формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом:

- ЕГ: високий рівень – 75,0% (117 осіб); середній рівень – 17,31% (27 осіб); початковий рівень – 7,69% (12 осіб);
- КГ: високий рівень – 39,38% (63 особи); середній рівень – 49,38% (79 осіб); початковий рівень – 11,25% (18 осіб).

Враховуючи дані констатувального експерименту, описані у другому розділі дослідження, можемо представити зазначене діаграмою (рис. 3.7):

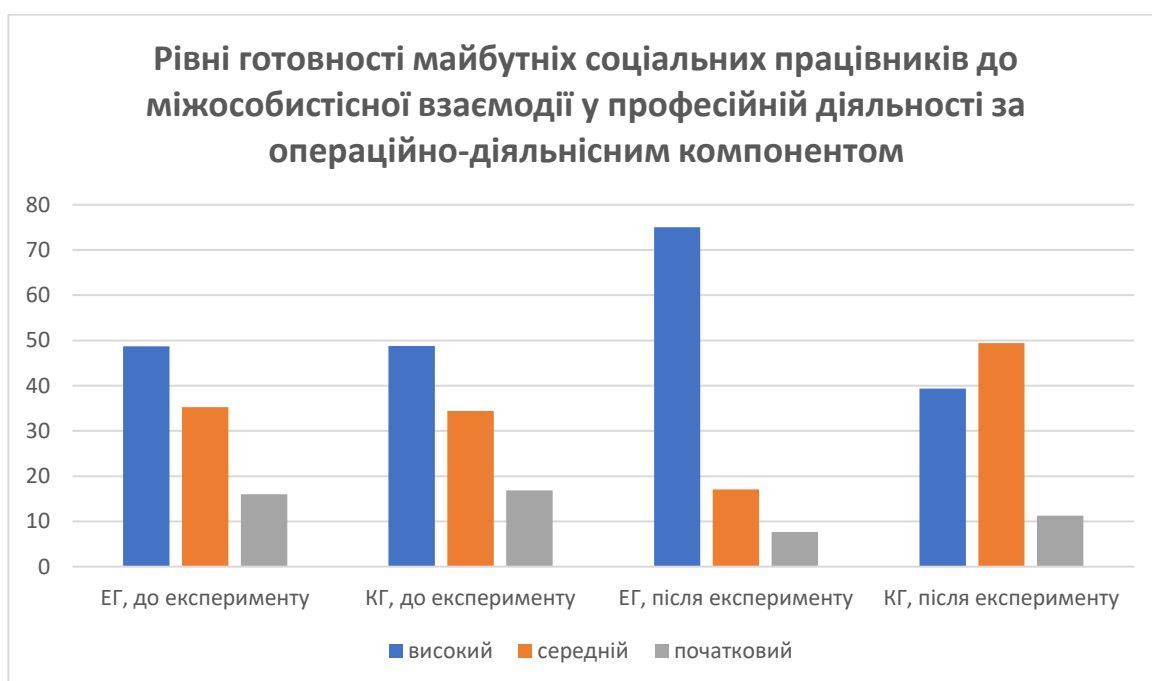


Рис. 3.7. Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за операційно-діяльнісним компонентом (порівняння даних констатувального та формувального експерименту)

**розроблено автором*

Таким чином, як видно з рис. 3.7, рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за

операційно-діяльнісним компонентом знову значно зріс у експериментальній групі, а у контрольній групі студентів ці показники зросли несуттєво.

Загалом, на основі результатів за опитувальником 1 стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності зроблено такі висновки.

Результати формувального експерименту свідчать про статистично значуще позитивне зростання рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності в експериментальній групі порівняно з контрольною групою за всіма дослідженими компонентами.

За мотиваційно-ціннісним компонентом група ЕГ продемонструвала якісно різні відповіді: 88,14 % студентів продемонстрували високий рівень готовності, що свідчить про розвиток системного, а не фрагментарного, розуміння міжособистісної взаємодії як багатостороннього процесу. У групі КГ цей показник становив лише 58,44 %, а розподіл відповідей за варіантами був значно рівномірнішим, що свідчить про брак ціннісної інтеграції – студенти КГ сприймають окремі аспекти міжособистісної взаємодії ізольовано, не інтегруючи їх у цілісну професійну компетентність.

Подібна тенденція спостерігається і в когнітивному компоненті: 81,41% студентів ЕГ, порівняно з 54,99% групи КГ, досягли високого рівня. Особливої уваги заслуговує різке зниження початкового рівня володіння мовою в ЕГ (6,41%) порівняно з КГ (10,84%), що свідчить про ефективність формувального впливу у подоланні прогалин у знаннях.

Щодо операційно-діялісного компонента, дані виявляють структурну суперечність, яка є фундаментальною для подальшого вдосконалення освітнього процесу: констатовано невідповідність між пріоритетами, заявленими студентами (переважання практичних методів), та фактичним домінуванням теоретичних форм. Професійна практика, котру студенти вважають найціннішим інструментом формування готовності, залишається найменш представленою в реальному освітньому процесі (за винятком НУБіП України). Це свідчить про те,

що навіть за умов цілеспрямованого експериментального впливу інституційні обмеження (навчальні плани, ресурсна база, організаційний потенціал) перешкоджають повноцінному впровадженню практикоорієнтованої освітньої моделі.

Загалом, формувальний експеримент на цьому етапі підтвердив ефективність запропонованої педагогічної бази: різниця у високій готовності між ЕГ та КГ становить приблизно 27–30 % для обох компонентів, що є вагомим аргументом на користь впровадження розробленої моделі. Водночас, виявлений розрив між теорією та практикою вказує на перспективний напрям удосконалення: посилення практичної складової шляхом збільшення обсягу продуктивної практики та розвитку позакласної діяльності, потенціал котрої наразі не розкритий.

Наступний крок – аналіз результатів застосування авторської методики – тестівника стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (№ 2), розробленого за виокремленими у підрозділі 2.1 критеріями досліджуваної готовності (Додаток Д.2). Методику впровадження описано у підрозділі 2.3 нашого дослідження, тому сконцентруємося безпосередньо на результатах, отриманих у ЕГ та КГ після формувального експерименту.

Проаналізуємо результати тестування, отримані у студентів ЕГ та КГ у процесі формувального експерименту за кожним із критеріїв готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (тестівник № 2). Зважаючи на докладний опис методики вказаної діагностики у другому розділі нашого дослідження, тут подаємо безпосередньо результати здійсненого аналізу отриманих даних за тестівником № 2.

Так, за критерієм 1 – адаптивність та гнучкість у спілкуванні – маємо такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 35% (55 осіб); 7 балів – 16,03% (25 осіб); 6 балів – 9,62% (15 осіб); 9 балів – 14,74% (23 особи); 4, 5 та 10 балів – ~по 7,05% (~по 11 осіб); 1–3 бали – 3,2% (5 осіб);

– КГ: 8 балів – 31,88% (51 особа); 7 балів – 25,0% (40 осіб); 2 бали – 9,38% (15 осіб); 4 бали – 12,5% (20 осіб); 6 балів – 12,5% (20 осіб); 3 та 5 балів – 8,5% (14 осіб).

Критерій 2 – критичність мислення – показав такий розподіл балів:

– ЕГ: 7 балів – 35,26% (50 осіб); 8 балів – 30,13% (32 особи); 6 балів – 35,26% (23 особи); 9 балів – 30,13% (20 осіб); 5 та 10 балів – по 14,10% (по 10 осіб); 1–4 бали – 14,10% (11 осіб);

– КГ: 8 балів – 35,0% (56 осіб); 7 балів – 34,38% (55 осіб); 6 балів – 15,0% (24 особи); решта балів – 1, 3, 4, 5 – разом ~15,63% (25 осіб).

Критерій 3 – комунікативність – показав такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 30,77% (48 осіб); 7 балів – 26,92% (42 особи); 6 балів – 14,10% (22 особи); 9 балів – 12,82% (20 осіб); 10 балів – 8,97% (14 осіб); 1–5 балів – по 1,28 % (по 2 особи);

– КГ: 7 балів – 21,25% (36 осіб); 6 балів – 21,88% (35 осіб); 4 бали – 11,25% (28 осіб); 5 балів – 12,5% (25 осіб); 8 балів – 5,0% (18 осіб); 1–3 балів – по 9,38% (по 6 осіб).

Критерій 4 – емоційний інтелект – констатував:

– ЕГ: 6 балів – 30,77% (48 осіб); 7 балів – 24,36% (38 осіб); 5 балів – 15,38 (24 особи); 8 балів – 13,46% (21 особа); 4 бали – 8,97% (14 осіб); решта балів (1–3, 10) – 7,05% (11 осіб);

– КГ: 5 балів – 31,25% (50 осіб); 4 бали – 21,25% (34 особи); 3 бали – 14,36 (23 особи); 7 балів – 12,5% (20 осіб); 6 балів – 8,75% (14 осіб); решта балів (1, 2, 6, 8–10) – 11,88% (19 осіб).

Критерієм 5 – саморегуляційність психоемоційних станів – констатовано:

– ЕГ: 8 балів – 31,25% (50 осіб); 7 балів – 20,51% (32 особи); 6 балів – 15,38 (24 особи); 5 балів – 9,62% (15 осіб); 4 бали – 8,97% (14 осіб); решта балів (1–3, 10) – по 4,49% (по 7 осіб);

– КГ: 8 балів – 32,5% (52 особи); 4 бали – 21,25% (33 особи); 5 балів – 18,75 (30 осіб); 3 бали – 8,75% (14 осіб); 7 балів – 8,13% (13 осіб); решта балів (1, 2, 6, 9–10) – по 2,5% (по 4 особи).

За критерієм 6 – здатність до саморозвитку – маємо такий розподіл балів:

– ЕГ: 9 балів – 25% (39 осіб); 8 балів – 24,36% (35 осіб); 7 балів – 16,67% (26 осіб); 6 та 5 балів – по 8,97% (по 14 осіб); 10 балів – 7,7% (12 осіб); решта (1–4) – по 2,56 % (по 4 особи);

– КГ: 7 балів – 23,72% (37 осіб); 2 бали – 24,6% (35 осіб); 8 балів – 12,82% (20 осіб); 6 балів – 12,18% (19 осіб); 4 бали – 2,56% (16 осіб); 5 балів – 8,33% (13 осіб); інше (1, 3, 9–10) – по 3,2 % (по 5 осіб).

Критерій 7 – розуміння соціальних процесів – показав такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 30,13% (47 осіб); 7 балів – 23,2% (37 осіб); 5 балів – 17,31% (27 осіб); 9 балів – 14,10% (22 особи); 6 балів – 8,33% (13 осіб); решта балів – 1–4, 10 – по 1,28% (по 2 особи);

– КГ: 8 балів – 33,13% (53 особи); 7 балів – 26,25% (42 особи); 5 балів – 12,5% (20 осіб); 6 балів – 11,25% (18 осіб); 3 бали – 8,13% (13 осіб); решта балів – 1–2, 4, 9–10 – разом 8,75% (14 осіб).

Критерій 8 – розуміння потреб клієнта – показав такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 33,97% (53 особи); 7 балів – 17,95% (28 осіб); 9 балів – 14,10% (22 особи); 6 балів – 11,54% (18 осіб); 10 балів – 6,41% (10 осіб); 4 та 5 балів – по 5,77% (по 9 осіб); решта (1–3) – по 1,92% (по 3 особи);

– КГ: 8 балів – 23,5% (38 осіб); 5 балів – 21,25% (34 особи); 7 балів – 12,5% (28 осіб); 6 та 4 бали – по 9,38% (по 15 осіб); 3 бали – 8,75% (14 осіб); решта (1–2, 9–10) – по 2,5% (по 4 особи).

За критерієм 9 – етичність поведінки – маємо такий розподіл балів:

– ЕГ: 8 балів – 30,77% (48 осіб); 7 балів – 22,44% (35 осіб); 9 балів – 14,10% (22 особи); 6 балів – 9,62% (15 осіб); 5 балів – 8,33% (13 осіб); 4 та 10 балів – 6,41% (по 10 осіб); інше (1–3) – по 0,6 % (по 1 особі);

– КГ: 8 балів – 30,13% (47 осіб); 7 балів – 23,2% (37 осіб); 5 балів – 17,5% (28 осіб); 9 балів – 13,13% (21 особа); 6 балів – 8,33% (13 осіб); решта балів – 1–4, 10 – по 1,28% (по 2 особи);

Критерієм 10 – загальна готовність до професійної діяльності – констатовано:

– ЕГ: 8 балів – 33,33% (52 особи); 7 балів – 20,51% (32 особи); 6 балів – 15,38 (24 особи); 4 бали – 7,7% (14 осіб); 5 балів – 9,62% (12 осіб); решта балів (1–3, 10) – по 4,49% (по 7 осіб);

– КГ: 7 балів – 24,38% (39 осіб); 2 бали – 24,6% (35 осіб); 8 балів – 12,82% (20 осіб); 6 балів – 10,63% (17 осіб); 4 бали – 2,56% (16 осіб); 5 балів – 8,33% (13 осіб); інше (1, 3, 9–10) – по 3,2 % (по 5 осіб).

Як і на констатувальному етапі дослідження, отримані дані було усереднено та представлено табл. 3.4.

Як бачимо з табл. 3.4, усі 10 критеріїв показали статистично значущу різницю на користь ЕГ (визначено, як і на констатувальному етапі дослідження з допомогою t-критерію Стьюдента): $SA(EG) = 6,94$, $SA(KG) = 5,87$, $t = 14,919$, $p < 0,001$.

Найменший ефект спостерігався щодо етичної поведінки ($\Delta = +0,41$), саморегуляції ($\Delta = +0,52$) та розуміння соціальних процесів ($\Delta = +0,51$). Ці критерії або мали високий початковий рівень (лише розуміння процесів), або вимагали більше часу для розвитку.

Щодо критерій 2 (критичне мислення), то:

$SA(EG) = 6,97$ (було 7,47)

$SA(KG) = 6,62$ (без змін)

$t = 1,880$, $p = 0,061$ – статистично незначуще (було $p < 0,001$).

Таблиця 3.4

Результати використання тестівника готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на формувальному етапі дослідження (№ 2)*

№	Назва критерію	М (ЕГ)	М (КГ)	Δ	t	P
1	Адаптивність, гнучкість у спілкування	7,25	6,09	+1,16	5,400	<0,001
2	Критичність мислення	7,05	6,62	+0,43	2,186	0,030
3	Комунікативність	7,44	5,49	+1,94	10,037	<0,001
4	Емоційний інтелект	6,00	4,93	+1,07	5,688	<0,001
5	Саморегуляційність психоемоційних станів	6,29	5,78	+0,52	2,215	0,028
6	Здатність до саморозвитку	7,22	5,29	+1,93	7,444	<0,001
7	Розуміння соціальних процесів	6,96	6,46	+0,51	2,523	0,042
8	Розуміння потреб клієнта	7,19	5,94	+1,25	5,727	<0,001
9	Етичність поведінки	7,23	6,83	+0,41	2,044	0,042
10	Загальна готовність до професійної діяльності	6,30	5,31	+1,00	3,880	<0,001
Загалом		6,89	5,87	+1,02	14,336	<0,001

**отримано дані та укладено таблицею автором*

Це означає, що після корекції різниця в критичному мисленні не досягає статистичної значущості (хоча вона дуже близька до порогу 0,05). Це логічно: якщо деякі бали 7–8 переходять у бал 6, середній рівень ЕГ знижується і наближається до КГ. Критерій 3 (комунікабельність) – без змін: $t = 10,037$, $p < 0,001$.

Найбільший ефект формувального експерименту було виявлено для критеріїв, що були найслабшими на етапі констатувального етапу дослідження: комунікація ($\Delta = +1,94$) та здатність до саморозвитку ($\Delta = +1,93$). Це безпосередньо підтверджує ефективність виокремлених та реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Також, у результаті використання наприкінці формувального етапу експерименту авторського тестівника № 3 (додаток Д.3.1–2) – експертна оцінка викладачів – та тестівника № 4 (додаток Д.4.1–2) – самооцінка та професійна

рефлексія чинних соціальних працівників – було узагальнено такі висновки вказаних респондентів.

Ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу підтверджується позитивною динамікою рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності у студентів ЕГ. Спостерігалось статистично значуще збільшення відсотка студентів із високим та середнім рівнями, тоді як відсоток студентів із початковим рівнями зменшився, що свідчить про ефективність реалізованих педагогічних умов.

Реалізація першої педагогічної умови (стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку у міжособистісній взаємодії) забезпечила: а) підвищення усвідомлення важливості міжособистісної взаємодії у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників; б) розвиток рефлексійних навичок (самоаналіз комунікативної поведінки, оцінка власної інтеракціональної ефективності); в) розвиток внутрішньої мотивації до вдосконалення комунікативних навичок.

Удосконалення освітнього змісту на основі міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів сприяло: а) систематизації знань про механізми міжособистісної взаємодії; б) розвитку цілісного погляду на професійну комунікацію як інтегровану компетентність.

Зафіксовано покращення здатності студентів застосовувати теоретичні знання в змодельованих та реальних професійних ситуаціях. Практико-орієнтована організація освітнього простору виявилася високоефективною, зокрема, завдяки: а) активізації участі студентів у освітньому процесі та підвищенню їхнього рівня комунікативної активності; б) розвитку навичок конструктивної взаємодії (діалогічні навички, аргументація, активне слухання, емпатія); в) розвитку здатності адаптувати комунікативні стратегії залежно від професійного контексту. Пріоритет використання методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів забезпечив: а) підвищення рівня емоційної усвідомленості майбутніх соціальних працівників; б) розвиток здатності керувати власними емоціями у складних комунікативних ситуаціях;

в) зниження тривожності та комунікативних бар'єрів у професійній взаємодії. Інтеграція навчальної та позааудиторної діяльності, заснована на автентичних кейсах соціальної роботи, сприяла: а) схожості освітнього процесу на умови реальної професійної діяльності; б) розвитку досвіду ухвалення рішень у ситуаціях невизначеності; в) розвитку міжособистісної гнучкості та професійної відповідальності.

Викладачі та чинні соціальні працівники одностайно засвідчили логічність та вірогідність застосовуваних у експерименті педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Завершальна запланована діагностика на формувальному, як і на констатувальному етапі дослідження – тестівник «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників» (Додаток Д. 5.1–2, тестівник № 5), адаптований на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form (GKCSAF, 2010) для самооцінювання рівня сформованості загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: із клієнтами, колегами, керівниками та представниками соціальних інституцій. Тестівник № 5 складається із двох частин: власне самооцінювання та рефлексивної частини щодо визначення перспектив удосконалення навичок. Результати застосування цієї діагностики проаналізуємо за кожним із 9-ти критеріїв, висвітлюючи найзначущіші аспекти досліджуваного питання по черзі, фрагментарно у ЕГ та КГ.

Так, щодо першого критерію тестівника № 5 – уміння встановлювати комунікативний контакт, то дві третини (66,6%) майбутніх соціальних працівників ЕГ оцінили себе на 4–5 балів, що свідчить про відносну впевненість у своїй здатності ініціювати розмови, підтримувати зоровий контакт та демонструвати зацікавленість розмовою. Однак одна особа (16,7%) оцінила себе на 1 бал, що свідчить про повну відсутність комунікативних навичок, що є критичним дефіцитом для майбутнього соціального працівника. Для порівняння,

за опитувальником № 1 комунікативні навички загалом вважаються найважливішим елементом (78,6%), тоді як у тестівнику №2 самооцінка комунікативних навичок була однією з найнижчих. У цьому випадку, в адаптованому тесті Gap-Kalamazoo ми бачимо детальнішу картину: самий початок контакту оцінюється відносно високо, тоді як інші аспекти комунікації оцінюються значно нижче.

Показники за критерієм 2 тестівника № 5 (уміння підтримувати процес обговорення) – найвищі за всіма дев'ятьма критеріями. Усі респонденти ЕГ поставили собі оцінку 4 або 5, причому жоден з них не оцінив її нижче за «дуже добре», що демонструє впевненість студентів: вони можуть слухати, не перебиваючи, пояснювати деталі та використовувати слова турботи. Такий одностайно високий бал при $n=6$ може відображати як фактичну владу, так і соціальну бажаність: не перебивати та пояснювати – це поведінкові норми, котрі люди схильні приписувати собі, навіть коли вони не мають реальних навичок.

Половина респондентів ЕГ оцінила навичку збирати інформацію (критерій 3 тестівника № 5) як «4» (середній рівень), а третина – як «5». Це означає, що розподіл зміщений вгору шкали, але не до крайнощів. Задавання відкритих запитань, пояснення деталей та підведення підсумків – це техніки, котрі можна вивчити, і студенти відчують, що вони перебувають на рівні виконання завдання, але не на відмінному рівні. Ця навичка добре піддається навчанню засобами рольових ігор та практики.

Ще один високий бал у майбутніх соціальних працівників – 83,3% – за критерієм 4 (щодо розуміння точки зору співрозмовника): оцінили себе на 4–5. Студенти ЕГ вважають свою здатність запитувати деталі та уточнювати переконання та очікування співрозмовника однією зі своїх сильних сторін. Це логічно відповідає високій самооцінці критичного мислення учасників експерименту. Тобто, студенти впевнені у своїй здатності розуміти інші точки зору. Однак, як і у випадку з критичним мисленням, це вимагає підтвердження за допомогою практичних завдань.

Результати за критерієм 5 (уміння ділитися інформацією) були разюче узгодженими: понад 85 % майбутніх соціальних працівників КГ поставили собі оцінку «4». Ніхто не поставив собі оцінку «5», але ніхто й не отримав оцінку нижче за «4». Це свідчить про стабільну, хоча й не виняткову, впевненість у своїй здатності чітко пояснювати та оцінювати розуміння інформації. Відсутність оцінки «5» є показовою: сучасним студентам ефективний обмін інформацією стає складнішим, ніж просто слухати чи підтримувати розмову.

Критерій 6 (уміння досягати згоди) має одні із найнижчих балів: дві третини респондентів КГ оцінили себе лише як «4». Досягнення консенсусу вже не є пасивною навичкою (слухання, розуміння), а активною (участь в ухваленні рішень, перевірка взаєморозуміння, пошук ресурсів). Логічно, що активні навички оцінюються нижче, ніж пасивні. Зазначене узгоджується з даними тестівника № 2, де розуміння потреб клієнтів (що насправді також є активною навичкою) було одним із найнижчих. Досягнення консенсусу вимагає цілеспрямованого навчання, зокрема вправ зі спільного ухвалення рішень, методів медіації та ведення дискусій для студентів КГ.

Найбільш нечіткий розподіл – за критерієм 7 (уміння завершувати взаємодію): майбутні соціальні працівники самооцінили себе від «2» до «5», з акцентом на «3». Завершення взаємодії (підбиття підсумків, визначення часу наступної взаємодії, висловлення вдячності) – це структурована навичка, якій рідко навчають навмисно. Завершення розмови – це недооцінена та недостатньо розвинена навичка. Рекомендується, щоб навчальні курси включали конкретні алгоритми для завершення професійних розмов.

За критерієм 8 визначався прояв емпатії у майбутніх соціальних працівників. Половина студентів КГ оцінила емпатію на «3», третина – як «4». Порівняння з тестівником № 2 виявляє цікаву розбіжність: емоційний інтелект мав найнижчу самооцінку (45,4%, 1–2 бали з 10), тоді як у цьому випадку демонстрація емпатії далеко не найгірша (50%, «4»). Це може свідчити про те, що студенти розрізняють «розуміння емоцій» (важко) та «вияв турботи» (легше), або що 5-бальна шкала «м'якша» та менш нюансована, ніж 10-бальна шкала.

Тобто, студенти оцінюють свою емпатію як помірну. Враховуючи їхні початкові бали щодо емоційного інтелекту за тестівником № 2, ці середні показники емпатії можуть бути завищеними.

За критерієм 9 (надання достовірної інформації) розподіл оцінок майбутніми соціальними працівниками КГ досить широкий: від «2» до «5». Дві третини студентів оцінили себе на 4–5 балів, але 21 студент поставив собі лише «2». Точна передача інформації, врахування думок досвідченіших колег та чітке пояснення доступних варіантів – це навички, що вимагають як знань, так і досвіду. Широкий діапазон відображає різні рівні впевненості. Середній рівень відносно високий, але існують чіткі індивідуальні відмінності.

Застосування частини 2 тестівника № 5 (рефлексивні питання про те, що працює найкраще та що хотіли б покращити) – це найцінніша діагностична частина тестівника, оскільки вона дозволяє нам побачити суб'єктивну різницю між сильними та слабкими сторонами досліджуваних аспектів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Отож, те, що працює найкраще ранжовано студентами ЕГ так:

- перше місце: розуміння точки зору іншої людини – 66,7%; прояв емпатії – 66,7%;
- друге місце: збір інформації – 50%; обмін інформацією – 50%; надання достовірної інформації – 50%.
- третє місце: побудова стосунків – 16,7%; забезпечення завершення розмови – 16,7%;
- не обрано: початок дискусії – 0%.

Перелік того, що хочуть покращити майбутні соціальні працівники ЕГ ними ранжовано так:

- перше місце: початок дискусії – 83,3%;
- друге місце: забезпечення завершення розмови – 50%;
- третє місце: побудова стосунків – 33,3%; розуміння точки зору – 33,3%; досягнення згоди – 33,3%;

– не обрано: збір інформації – 0%; прояв емпатії – 0%; надання точної інформації – 0%.

Таким чином, студенти ЕГ впевнено визначають свої сильні сторони як внутрішні комунікативні процеси – розуміння, емпатію та роботу з інформацією. Водночас, вони вважають зовнішні, ініціативні аспекти – початок розмови (83,3% хочуть покращити це уміння), завершення розмови (50%) та побудову стосунків (33,3%) – слабкими сторонами. Це типовий приклад ситуації майбутніх соціальних працівників із розвиненою емпатією, але з дефіцитом комунікативної ініціативи: ситуація, типова для студентів допоміжних професій. Показово, що початок дискусії отримав 0% як сильну сторону та 83,3% як бажання вдосконалюватися: ніхто не вважає це сильною стороною, проте майже всі хочуть цьому навчитися, що повністю залежить від створених у освітньому просторі ЗВО умов.

Як і на констатувальному етапі дослідження аналіз результатів тестівника № 5 свідчить про індивідуальні відмінності в освітньому рівні майбутніх соціальних працівників, що вимагає диференційованого підходу до навчального процесу. Загалом, із використання тестівника № 5 було зроблено такі висновки.

Комунікативні навички майбутніх соціальних працівників КГ надалі знаходяться на середньому освітньому рівні, тоді як у студентів ЕГ значно зросли. У майбутніх соціальних працівників КГ надалі переважають репродуктивні та соціально очікувані навички при розвитку інтерактивних та професійно значущих складників. У студентів ЕГ переважає розвиток інтерактивних та професійно значущих складників.

Підтверджено результативність впровадження практичних методів навчання (рольові ігри, тематичні дослідження, моделювання ситуацій, медіація тощо), спрямованих на розвиток комплексних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, результати дослідження підтвердили значущість систематичної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, з особливим акцентом на розвиток комплексних, практично орієнтованих

комунікативних навичок як основних компонентів їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп показав, що зміни в експериментальній групі мали системний характер та перевищували природну динаміку рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що підтверджує вплив запропонованих педагогічних умов. Встановлено, що найсильніша позитивна динаміка спостерігалася за мотиваційно-ціннісним та операційно-діяльнісним компонентами, що до експерименту були найменш виражені, що свідчить про відповідність обраних педагогічних заходів.

Результати формувального експерименту, таким чином, підтверджують, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує значне підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що проявляється в гармонійному розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів досліджуваної готовності.

Результати формувального експерименту дозволили нам сформулювати методичні рекомендації щодо ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Тому для забезпечення ефективності цього напряму професійної підготовки у ЗВО рекомендовано:

На теоретичному рівні:

- розширення змісту ОК (нових ОК, окремих тем, пунктів плану тем) щодо форм, методів та засобів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
- удосконалення змісту підготовки завдяки комплексного підходу у викладанні навчальних дисциплін, поглиблення поточного змісту освіти актуальними темами, що є елементом використання можливостей професійного середовища університету з метою набуття майбутніми соціальними працівниками відповідних компетентностей;

- провадження ОК «Теорія та практика міжособистісних взаємодій у соціальній роботі» (не менше 5 кредитів ECTS) до обов'язкового блоку професійної освіти, що б системно інтегрувала психологічні, педагогічні, комунікативні та деонтологічні аспекти професійної взаємодії;
- окрім стандартних компетенцій, визначити «Компетенції міжособистісної взаємодії у професійній діяльності» як інтегральну характеристику, що поєднує елементи ФК 15, ФК 16, ЗК 13, ЗК 7 та відповідні їм програмні результати навчання;
- перенести принаймні одну навчальну дисципліну (наприклад, «Тренінг комунікативності та асертивності» або «Тренінг групової згуртованості») до обов'язкового блоку програми, що забезпечить розвиток у студентів практичних навичок міжособистісної взаємодії;
- увести ОК «Основи супервізії в соціальній роботі» до обов'язкового блоку, оскільки супервізія є ключовим інструментом для рефлексії та вдосконалення навичок міжособистісної взаємодії;
- розробити міжпредметну програму, що розвиває міжособистісні навички та координує відповідні міжпредметні теми та завдання протягом усього курсу навчання;
- включити до циклу професійної підготовки спеціалізовані дисципліни, зокрема: «Комунікативні технології у соціальній роботі» (3–5 кредитів); «Конфліктологія та медіація у соціальній сфері» (3 кредити); «Техніки консультування в соціальній роботі» (3–5 кредитів) – особливо актуально для спеціальності ІІ0, що включає «консультування»; «Міжкультурна комунікація та антидискримінаційна практика» (3 кредити); ОК можуть бути включені як обов'язкові або як вибіркові (у рамках 23 кредитів вибіркового блоку), з рекомендацією обрання принаймні двох із запропонованих;
- деталізувати ЗК 9 «Навички міжособистісної взаємодії» шляхом визначення конкретних показників: встановлення контакту, активне слухання, емпатійне спілкування, зворотний зв'язок, управління конфліктами, робота в мультидисциплінарній команді;

- передбачити різні формати практики: у соціальних службах, у мультидисциплінарних командах, у громадських організаціях – для розширення спектру комунікативного досвіду.

На практичному рівні:

- для забезпечення ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності необхідно перенести вирішення конкретної навчальної проблеми на особистісний рівень, звернути увагу на мотивацію та відповідальне ставлення до конкретного виду подальшої професійної діяльності у міжособистісній взаємодії;

- організовувати навчання таким чином, щоб студенти могли набути необхідних компетентностей (здатності та готовності застосовувати конкретні знання, навички та здібності): використовуючи традиційні та інноваційні форми, методи та засоби, описані раніше в процедурі формувального експерименту; цьому сприятимуть два фактори: використання можливостей професійного середовища ЗВО на основі компетентнісного підходу та зосередження теоретичної та практичної підготовки на покращенні досвіду міжособистісної взаємодії студентів із різними учасниками соціальної роботи;

- включити до програм виробничих практик спеціальні завдання, що дозволять відпрацювати навички міжособистісної взаємодії з різними категоріями клієнтів та інших учасників соціальної діяльності з обов'язковою рефлексією та зворотним зв'язком від керівника;

- розробити діагностичний інструментарій для оцінки рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на різних етапах навчання або використовувати запропонований комплекс відповідних діагностичних методик;

- включити оцінювання компетентності міжособистісної взаємодії як окремий критерій оцінки виробничої практики та кваліфікаційної роботи;

- впровадити тренінгові технології формування компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як обов'язковий компонент практичної підготовки;

- запровадити систему супервізії та інтервізії під час виробничої практики з акцентом на аналіз міжособистісної взаємодії;
- використовувати метод рефлексивного щоденника для фіксації та аналізу досвіду міжособистісної взаємодії;
- включити рольові ігри, симуляції та кейс-метод з відпрацюванням різних моделей міжособистісної взаємодії та впровадити технологію «навчання через досвід» (experiential learning) із систематичною рефлексією комунікативного досвіду;
- впровадити портфоліо компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як інструмент моніторингу;
- впровадити систему менторства під час практики з акцентом на розвиток компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.
- розробити ситуаційні завдання міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах травмоорієнтованого підходу (із ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, цивільним населенням з різними видами травм);
- застосовувати методи та прийоми арттерапії як засобу міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Впровадження цих рекомендацій значно покращить якість підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що є ключовим для їхньої ефективної роботи з клієнтами, колегами та представниками взаємодіючих організацій.

Результати дослідження свідчать, що до організації експериментальної роботи студенти експериментальної та контрольної груп демонстрували приблизно однаковий рівень готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; після експериментальної роботи студенти експериментальної групи досягли вищих результатів і можна зробити висновок, що в процесі цілеспрямованого формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності їхній рівень значно зростає.

Висновки до третього розділу

Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності 1) стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії; 2) удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів; 3) організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: а) впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; б) пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; в) інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності складається з таких блоків: цільового, методологічно-змістового, практичного та оцінно-результативного.

Цільовий блок моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісній взаємодії у професійній діяльності включає формулювання мети та завдань її реалізації. Методологічно-змістовий блок моделі охоплює методологічні підходи та зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Практичний блок моделі визначає: функції; педагогічні умови; технології, форми, методи та прийоми навчання; засоби навчання (навчально-методичні комплекси до навчальних дисциплін, зокрема електронні (зокрема, відеолекції та відеоаналіз професійних ситуацій на YouTube-каналі кафедри, факультету, викладача); відповідне обладнання навчальних аудиторій; навчальні групи у соціальних мережах та застосунках до телефону, освітні інтернет-ресурси (E-learn) та сайти тощо).

Структурно оцінно-результативний блок моделі підготовки майбутніх

соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності охоплює: компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; критерії оцінювання, що забезпечують основу для визначення якості професійної готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; методи діагностики (комплекс авторських діагностичних методик); очікуваний результат – підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Впровадження експериментальної моделі відбувалося у чотири етапи: 1) підготовчий; 2) теоретичний; 3) практичний; 4) підсумково-рефлексійний. Дидактико-методичне забезпечення реалізації експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності складалося з робочих програм з удосконаленням на засадах компетентнісного та міждисциплінарного підходів змісту освітніх компонентів; текстів лекцій та презентаційних матеріалів, планів практичних занять, поточних та контрольних тестів, екзаменаційних питань та критеріїв їх оцінювання, комунікативних завдань, тестів для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань; методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних та традиційних форм, методів та засобів навчання на засадах психопедагогічного підходу.

У контексті першої педагогічної умови для заохочення студентів до опанування навичок взаємодії застосовувалися вербальні нагороди, подяки за активність під час практики, авторські дидактично-діагностичні картки, а також участь у волонтерських заходах та мотиваційних інтерв'ю тощо. У рамках другої педагогічної умови удосконалено освітні компоненти інформацією щодо професійних функцій та компетенцій соціальних працівників, пов'язаних з їхньою здатністю взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності; у змісті ОК заплановано аналіз: сутності багатовимірної важливості міжособистісних взаємодій: «соціальний працівник → інша людина (клієнт, лікар, юрист та ін.)»; сутності та особливостей методів вербально-

комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності тощо. Для дотримання третьої педагогічної умови впроваджено систему дидактичних завдань відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності та ситуативних завдань, зокрема на засадах травмоорієнтованого підходу (робота з ветеранами та ВПО). Розроблено навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?». Додатково використовувалися рефлексійні щоденники, арттерапевтичні методи, портфоліо компетентностей, а також техніки супервізії та медіації тощо.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту показав, що зміни в експериментальній групі мали системний характер та перевищували природну динаміку рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що підтверджує вплив запропонованих педагогічних умов. Встановлено, що найсильніша позитивна динаміка спостерігалася за мотиваційно-ціннісним та операційно-діяльнісним компонентами, що до експерименту були найменш виражені, що свідчить про відповідність обраних педагогічних заходів.

За результатами дослідження сформовано методичні рекомендації теоретичного та практичного рівня щодо ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Впровадження цих рекомендацій значно покращить якість підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що є ключовим для їхньої ефективної роботи з клієнтами, колегами та представниками взаємодіючих організацій.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі проведено цілісне теоретико-методологічне, діагностичне й експериментальне дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Узагальнені результати дали змогу сформулювати такі *висновки*:

1. На основі аналізу стану розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці виокремлено та обґрунтовано сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників. Констатовано, що у підготовці майбутніх соціальних працівників, як за кордоном, так і в Україні, комунікативний підхід модернізовано нагальністю формування soft skills як складника міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Схарактеризовано нормативно-правову базу вітчизняної та зарубіжної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, сформованої на трьох рівнях: державно-професійному, освітньо-професійному та конкретно-профільному. З'ясовано, що вона не завжди відповідає сучасним вітчизняним суспільним запитам та потребам; конкретних нормативно-правових документів, що забезпечують за кордоном компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не виявлено; констатовано відмінні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном, зокрема у контексті вимог до абітурієнтів, визначення кваліфікаційних рівнів, затвердження програм професійної підготовки та програм професійного розвитку і післядипломної освіти; сфера соціальної роботи в Україні нормативно-правово забезпечена відповідно до світових стандартів, однак потребує постійного оновлення. Узгоджено професійні функції та компетентності соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник», пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти із іншими учасниками професійної діяльності. Проаналізовано «Глобальну заяву IASSW про етичні принципи соціальної роботи», що на міжнародному рівні визначає

етичні принципи діяльності та рівні підзвітності: перелік суб'єктів та інституцій, з якими мають бути готовими взаємодіяти майбутні соціальні працівники. Акцентовано, що «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи в Україні» визначено категорії норм етичної поведінки соціальних працівників, що становлять орієнтири підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Уточнено ключові поняття дослідження, зокрема міжособистісна взаємодія майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності потрактовано ключовим соціально-психологічним, психопедагогічним процесом, що забезпечує встановлення контактів, ефективне спілкування, організацію спільної діяльності та досягнення взаєморозуміння між суб'єктами – майбутнім соціальним працівником і клієнтом, викладачем і студентом, колегами та іншими особами у освітньому та професійному середовищі.

2. Виокремлено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії (адаптивність, гнучкість у спілкуванні; критичність мислення; комунікативність; емоційний інтелект; психоемоційна саморегуляція; здатність до саморозвитку; розуміння соціальних процесів; розуміння потреб клієнта; етичність поведінки; загальна готовність до професійної діяльності), показники та рівні (початковий, середній та високий) готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

3. Здійснено моніторинг стану підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Проаналізовано чинні освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2024 р.) та І10 «Соціальна робота та консультування» (2025 р.), здійснюваної у 2024–2025 та 2025–2026 н. р. у провідних закладах вищої освіти України. Зроблено висновок, що проаналізовані програми демонструють різні підходи до формування у майбутніх соціальних працівників компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що обумовлено

інституційними традиціями та профілем закладів вищої освіти; кожна з програм має свої переваги.

Розроблено та використано комплекс авторських діагностичних методик для оцінювання рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності. Результати діагностування засвідчили недостатній рівень готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії, зокрема за операційно-діяльнісним компонентом. Спостерігається певний дисбаланс між мотивацією та знаннями, що розвинені краще, ніж практичні навички. Констатовано, що чинна система підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності не забезпечує достатнього рівня зазначеної готовності як ключової професійної компетентності, що вимагає розробки та впровадження цілеспрямованих педагогічних умов і технологій для її розвитку.

4. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: стимулювання ціннісно-рефлексійного ставлення до професійного саморозвитку міжособистісній взаємодії; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах міждисциплінарного, компетентнісного, комунікативного та психопедагогічного підходів; організація практикоорієнтованого освітнього простору шляхом: впровадження інноваційних та удосконалених традиційних форм, методів та засобів навчання, передусім для розвитку комунікативності; пріоритетності методів розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психоемоційних станів; інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи контексту міжособистісної взаємодії на основі реальних прикладів міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Розроблено й апробовано модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісній взаємодії у професійній діяльності, що складається з таких блоків: цільового, методологічно-змістового, практичного та

оцінно-результативного. У контексті першої педагогічної умови для заохочення студентів до опанування навичок взаємодії застосовувалися вербальні нагороди, подяки за активність під час практики, авторські дидактично-діагностичні картки, а також участь у волонтерських заходах та мотиваційних інтерв'ю тощо. У рамках другої педагогічної умови удосконалено освітні компоненти інформацією щодо професійних функцій та компетенцій соціальних працівників, пов'язаних з їхньою здатністю взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності; у змісті ОК заплановано аналіз: сутності багатовимірної важливості міжособистісних взаємодій: «соціальний працівник → інша людина (клієнт, лікар, юрист та ін.)»; сутності та особливостей методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності тощо. Для дотримання третьої педагогічної умови впроваджено систему дидактичних завдань відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності та ситуаційних завдань, зокрема на засадах травмоорієнтованого підходу (робота з ветеранами та ВПО). Розроблено навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?». Додатково використовувалися рефлексійні щоденники, арттерапевтичні методи, портфоліо компетентностей, а також техніки супервізії та медіації тощо. Ефективність моделі та педагогічних умов підтверджено позитивною динамікою підвищення рівнів готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності у студентів експериментальної групи. За результатами дослідження сформовано методичні рекомендації теоретичного та практичного рівня щодо ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого дослідження потребує обґрунтування технології формування емоційної компетентності майбутніх соціальних працівників, підготовки вказаних фахівців до кризової та травмоорієнтованої комунікації чи цифрової міжособистісної взаємодії у соціальній роботі.

Список використаних джерел

1. Атрошенко, Т. Ю., Мільчевська, Г. С. (2025). Формування «soft skills» майбутніх соціальних працівників як умова здійснення ними інноваційної діяльності. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 8. 25–30.
2. Ашиток, Н. В. (2016). Компетентнісний підхід до фахової підготовки працівників соціальної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*, 4. 12–16.
3. Бартків, О. (2017). Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до мультидисциплінарної взаємодії. *Педагогічний часопис Волині*, 2 (5). 113–118.
4. Бацман, О. С. (2021). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи зі студентами з функціональними обмеженнями здоров'я у закладах вищої освіти* [Дис. канд. пед. наук: 13.00.04, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка] 294. <https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/dsrtcz-baczman.pdf>
5. Бевзюк, М. С. (2016). Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки*, 6, 2. 7–12.
6. Бевзюк, М. С. (2017). Сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 156. 177–182.
7. Бойко, О. М. (2017). Глобальне визначення соціальної роботи та український контекст. *Наукові записки НаУКМА*, 199. 85–90.
8. Бусел, В. Т. (Ред.). (2007). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). ВТФ «Перун».
9. Бутиліна, О. В., Радченко, Н. Р. (2020). Розвиток soft skills як чинник підвищення ефективності діяльності соціальних працівників. *Socioprostir: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*, 9. 53–60.

10. Вайнола, Р. Х., Міхєєва, О. Ю., Петрочко, Ж. В., Мірошніченко, Н. О., Вакуленко, О. В. (2022). Professional Training of Future Social Workers: Implementing Foreign Experience into The National Heis Practice. *Journal of Interdisciplinary Research*, 12 (2). 163–167.
11. Васянович, Г. П., Логвиненко, В. М. (2023). Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 68. 85–93.
12. Великжаніна, Д. В. (2019). Модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 15, 2. 23–32.
13. Видишко Н. В. (2010). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади* (Автореф. дис. канд. пед. наук, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).
14. Всеукраїнська асоціація фахівців із соціальної роботи. *Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України*. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05?utm_source=chatgpt.com#Text
15. Губарь, О. Г., Коваленко, В. В., Баранець, І. В. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity*, 3. 26–33.
16. Демченко, І. І., Григоренко, Т. В., Ревнюк, Н. І., Іващенко, К. В. (2023). Вплив освітнього середовища закладів вищої освіти на формування ключових компетентностей та соціальних навичок здобувачів. *Наукові інновації та передові технології*, 2 (16). 271–284.
17. Демченко, І. І., Григоренко, Т. В., Тверезовська, Н. Т., Жмуд, О. В. (2026). Формування нової моделі підготовки здобувачів професійної освіти як

інструмент забезпечення сталого розвитку ринку праці. *Наука і техніка сьогодні*, 2 (56). 773–787.

18. Демченко, І. І., Осадченко, І. І., Ольховецький, С. М. (2025). Соціальна інклюзія людей похилого віку засобами арт-терапії: психосоціальні аспекти та практичні підходи. *Наукові інновації та передові технології*, 3 (43). 1030–1044.

19. Дерстуганова, Н. В. (2020). Формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності (Дис. канд. пед. наук, Класичний приватний університет). http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/disser.pdf?utm_source=chatgpt.com

20. Добровіцька, О. О. (2019). Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (Автореф. дис. канд. пед. наук, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»).

21. Дроздова, Ю. В., Дубініна, О. В. (2020). Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх і професійних моделях. *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: Збірник тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару* (с. 31–34). КНТЕУ. https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/f5e21f8fa4b196951d084e7e586ab122.pdf?utm_source=chatgpt.com

22. Єпіхіна, М. А. (2020). Дефініційний аналіз поняття «взаємодія» у філософському та соціологічному вимірі. *Теорія та методика навчання та виховання*, 48. 53–63.

23. Загальна декларація прав людини. (1948, 10 грудня). Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015?utm_source=chatgpt.com#Text

24. Заїка, В. М., Гета, А. В., Вишар, Є. В. (2021). Комунікативний потенціал майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1 (48), 148–152.
25. Закон «Про освіту». (2017). Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n766>
26. Закон України «Про вищу освіту». (2014). Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?utm_source=chatgpt.com#Text
27. Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії». (2000). Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text>
28. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». (2015). Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
29. Закон України «Про соціальні послуги». (2003). Законодавство України. http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15?utm_source=chatgpt.com
30. Закон України «Про соціальні послуги». (2003, 19 червня). Законодавство України. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
31. Закон України «Про соціальні послуги». (2019). Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
32. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». (2006, 21 червня). Законодавство України. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
33. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». (2001, 21 червня). Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2558-III?utm_source=chatgpt.com
34. Зозуляк-Случик, Р. (2019). Сучасні принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Гірська школа Українських Карпат*, 20. 93–96.
35. Ілійчук, Л. В. (2022). Сучасні стандарти та показники оцінювання якості вищої освіти в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії*, 2 (7). 47–59.

36. Ілліна, О. В. (2016). Проблема співвідношення поняття соціальна робота з близькими до нього дефініціями. *Актуальні проблеми соціальної сфери: збірник наукових робіт викладачів і студентів*, 5. 161–162.
37. Кабінет Міністрів України. (2011, 23 листопада). *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій* (Постанова № 1341). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com#Text
38. Карпенко, О. (2024). Педагогічний моніторинг професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі застосування електронного навчання. *Social Work and Education*, 11 (1). 33–40.
39. Карпенко, О., Котелевець, А. (2025). Підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи до волонтерської діяльності в територіальній громаді. *Ввічливість. Humanitas*, 1. 64–69.
40. Качалова, Т. (2018). Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*, 3. 35–44.
41. Келемен, А. В. (2020). *Формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу в закладах вищої освіти* (дис. канд. пед. наук, Хмельницький національний університет). https://old.lpnu.ua/sites/default/files/dissertation/2020/16430/dysertaciya_kelemen_a_ndriany_vasylivny.pdf
42. Клімова, Г. П. (2017). Забезпечення якості вищої освіти як пріоритетна детермінанта становлення інноваційного суспільства в Україні. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 2. 65–73.
43. Клос, Л. (2021). Підготовка соціальних працівників до професійної діяльності у сфері здоров'я: впровадження прогресивних ідей США в Україні. *Social Work and Education*, 3. 395–411.
44. Кожушкіна, Т. (2018). Міжособистісна взаємодія як складова soft skills студентів. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова*, 63. 77–81.

45. Колодійчук, Ю. В., Корнещук, В. В. (2017). Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. ФОП Бондаренко М. О.

46. Коляда, Н., Кравченко, О. (2023). Соціально-психологічні аспекти розвитку соціальних навичок у майбутніх професійних соціальних працівників: значення soft skills. *Ввічливість. Humanitas*, 4. 31–37.

47. Коляда, Н., Кравченко, О., Левченко, Н. (2025). Підготовка майбутніх соціальних працівників до надання послуги раннього втручання. *Інноватика у вихованні*, 22. 40–49.

48. Конституція України. (1996).
<https://www.president.gov.ua/documents/constitution>

49. Корнещук, В. В., Колодійчук, Ю. В., Боделан, М. В. (2018). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: монографія.

<http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/9852/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2018%2B.pdf>

50. Корнієнко, І., Барчі, Б. (2025). Роль міжособистісної взаємодії та психологічних тренінгів у розвитку комунікативної компетентності студентів. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Psychology*, 2. 85–98.

51. Кочубей, Т., Ткачук, Ю. (2021). Соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2 (7). 42–51.

52. Кравченко, О., Коляда, Н., Гончар, І. (2025). Підготовка майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності. *Social work and education*, 12 (3). 332–343.

53. Кравченко, О., Войтовська, А. (2024). Формування гендерної компетентності у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та освіта*, 11 (1). 41–61.

54. Кравченко, О., Омельченко, С., Коляда, Н. (2025). Магістерська програма підготовки соціальних працівників: нормативно-правові засади. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (14). 131–146.
55. Кримчак, Л. (2022). Сучасні підходи щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*, 47, 2. 304–309.
56. Кузнецов, О. (2025). Специфіка професійної підготовки майбутніх соціальних працівників для роботи з особами похилого віку в освітньому процесі педагогічного університету. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1 (107). 133–143.
57. Кукса, Ю. (2023). Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю. *Психологія і особистість*, 2. 222–232.
58. Лиса, Н., Кричківська, О. (2021). Сучасні тенденції підготовки соціальних працівників в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Інновації в освіті: перспективи розвитку: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. 78–84
59. Лісовець, О. В. (2018). *Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників*: монографія. Видавець ПП Лисенко М. М., <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/1620>
60. Літяга, І. В. (2016). Особливості професії «соціальний працівник» як основа дисципліни «Вступ до спеціальності». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 71 (2). 183–186.
61. Лякішева, А. (2024). Роль самоосвіти у розвитку соціальних навичок майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (12). 26–34.
62. Лякішева, А., Бартків, О. (2024). Програма соціальної профілактики булінгу в середовищі старших підлітків. *Ввічливість. Humanitas*, 4. 47–55.
63. Лякішева, А., Мілінчук, С. (2021). Особливості конфліктної поведінки у міжособистісній взаємодії підлітків. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць*, 1 (26). 30–36.

64. Мельничук, І. М. (2022). Підготовка майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій. *Актуальні проблеми психології*, 7, 15. 338–341.

65. Михнюк, С. (2020). *Взаємодія як базовий вид професійної діяльності соціального працівника*. НПУ ім. Драгоманова. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7b6bc65a-bd9f-40a0-aa76-625fcf336411/content>

66. Михнюк, С. В. (2021). *Методичні рекомендації з організації підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін*. ЦП «Компринт». <https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/56f8f059-b01b-4a46-b548-4df7582601b1/content>

67. Міжнародний пакт про громадянські та політичні права. (1976). Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_043#Text

68. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. (1976). Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

69. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf>

70. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf.

71. Міністерство освіти і науки України. (2019, 11 липня). *Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм* (Наказ № 977). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19?utm_source=chatgpt.com#Text

72. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. (2020, 18 червня). *Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»* (Наказ № 1149) <https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/89-1149.pdf>

73. Міністерство соціальної політики України. (2019, 4 липня). *Професійний стандарт «Соціальний працівник»* (Наказ № 1049). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/75-1049.pdf?utm_source=chatgpt.com

74. Міхєєва, Л., Бичікова, Л. (2025). Психологічна компетентність педагога як фактор ефективності міжособистісної взаємодії. *Psychology Travelogs*, 3. 61–69.

75. Моргай, Л. А. (2022). Професійні вимоги соціального працівника. *VI Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів»*. 69–73.

76. Моргун, В. Ф. (2023). Ноосферно-топологічна мотивація та поетапне формування поведінки людини: від моторної до розумової. У А. П. Самодрин (Ред.), *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: під час випробувань і надалі* (Т. 3, с. 346–390). НОВАБУК. [Google Drive \(повний текст\)](#)

77. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2019). *Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 року*. <https://cutt.ly/HN9IXDR>

78. Національний технічний університет «ХПІ». (2024). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (бакалаврський рівень)*. https://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/qual1ty/wp-content/uploads/sites/44/2024/02/231-Sotsialna-robota-B-2023.pdf?utm_source=chatgpt.com

79. Національний університет біоресурсів і природокористування України. (2023). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (бакалаврський рівень, спеціальність 231 «Соціальна робота»)*. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231_socialna_robota_6.pdf?utm_source=chatgpt.com

80. Національний університет біоресурсів і природокористування України. (2025). *Освітньо-професійна програма «Магістр соціальної роботи» (спеціальність «ІІО Соціальна робота та консультування»)*. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/i10_socialna_robota_ta_konsultuvannya_socialna_robota_opp_mag_2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
81. Національний університет біоресурсів і природокористування України. (2025). *Освітньо-професійна програма «Бакалавр соціальної роботи» (ІІО Соціальна робота та консультування)*. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/i01_socialna_robota_ta_konsultuvannya_socialna_robota.pdf?utm_source=chatgpt.com
82. Опанасенко, О. (2024). Аналіз освітніх програм професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах сьогодення. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 5. 118–124.
83. Осадченко, І. (2024b). Дидактичний матеріал для психологічного прийому «Позитивчики». *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*, 2. 62–78.
84. Осадченко, І. (2024c). Технологія авторського тренінгу «Шоколадотерапія». *Сучасні психолого-педагогічні ідеї: збірник наукових та навчально-методичних вправ*, 2. 24–58.
85. Осадченко, І. І. (2022). Характеристика психопедагогічної ситуації як дидактичної одиниці у підготовці майбутніх соціальних працівників / педагогів. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 13, 4.
86. Осадченко, І. І. (2023). Аналіз усвідомленості особистісної відповідальності за перебіг міжособистісного та соціального конфліктів (на основі застосування авторських психологічних вправ). *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 14, 3. 191–203.
87. Осадченко, І. І. (2024a). *Атомізоване суспільство: психопедагогічний аналіз на засадах особистісно-ноосферного підходу*. У

В. В. Рибалки (Ред.) Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: під час випробувань і надалі: колективна монографія. (Т. 4. с. 190–256). «NovaBook».

88. Осадченко, І. І., Самосійний, І. С., Кушнір, А. О. (2023). Характеристика методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 14, 1. 56–65.

89. Писаренко, Т. В., Куранда, Т. К., Кваша, Т. К., Гаврис, Т. В., Швед, Н. Ю., Мусіна, Л. А. та ін. (2024). *Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність в Україні у 2023 році*. (Ред. О. І. Сухорукової). Науково-аналітична доповідь. УкрІНТЕІ. <https://mon.gov.ua/.../Naukovo-analitychna.dopovid-Naukova.naukovo-tekhnichna.ta.innovatsiyna.diyalnist.v.Ukrayini.u.2023.rotsi-05.08.2024.pdf>

90. Пінаєва, О. Ю., Пінаєв, Б. О. (2018). Підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 50. 346–349.

91. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)» (бакалаврський рівень)*. https://drive.google.com/file/d/1cNE4QAmeqpDNFIP-9pViHZnv32ziKxa8/view?utm_source=chatgpt.com

92. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна реінтеграція (Повоєнна адаптація)» (бакалаврський рівень)*. https://drive.google.com/file/d/1aSP0GUL7oSnZr2ZSjHFndG9_gocxMeag/view?utm_source=chatgpt.com

93. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)» (магістерський рівень)*.

https://drive.google.com/file/d/1aDUu8rsQImNJWymW9QhEVlYguE0y8ywS/view?utm_source=chatgpt.com

94. Пометун, О. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Науково-методичне видання. Київ, СПД Кулінічев Б. М.

95. Приймак, О. М., Широбокова, О. О. (2025). Освітні підходи до формування навичок соціального проєктування у майбутніх соціальних працівників: від теорії до практики. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, 2. 72–78.

96. Раєвська, Ю. (2020). Готовність соціальних працівників до міжпрофесійної взаємодії: мотиваційно-емотивний компонент. *Психологічний журнал*, 6 (1). 142–151.

97. Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стосовно запровадження внутрішньої системи забезпечення якості. (2019). Затверджено рішенням НАЗЯВО. <https://cutt.ly/ON9IcME>

98. Рибалка, В. В. (2022). *Мультиперсональний діалог як синергетичний фактор розвитку цивілізації і ноосфери*. У А. П. Самодрин (Ред.) *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія*. (Т. 2. с. 224–262) ПП Щербатих О. В.

99. Романишина, Л., Лисиця, Д., Демянчук, М. (2024). Формування навичок професійної взаємодії у майбутніх лікарів. *Health & Education*, 4.

100. Романова, І., Васильєва, М. (2021). Підготовка майбутніх соціальних працівників до підтримки інтелектуальної діяльності людей літнього віку в умовах карантину. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом життя у XXI столітті»*, 2 (4). 15–20.

101. Рябова, Ю. (2021). Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 37, 3. 182–187.

102. Савельчук, І. Б. (2019). *Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734243/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%>

[D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B8.pdf](#)

103. Савчук, О. П. (2019). Професійна підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти України. *Вісник гуманітарного наукового товариства: наукові праці*, 19. 36–42.

104. Сайко, Н., Бацман, О. (2023). Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-реабілітаційного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (2). 145-154.

105. Сайко, Н., Бацман, О. (2025). Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах війни. *Адаптивне управління: теорія і практика*, 20 (40). 1–15.

106. Самодрин, А. П. (2023). *Космос, біосфера та ноосфера Вернадського: ціннісно-сміслові орієнтири розвитку освіти на переломі наукової думки*. У А. П. Самодрин (Ред.) Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: під час випробувань і надалі: колективна монографія. (Т 3. с. 467–594). «НОВАБУК». https://drive.google.com/file/d/1yGt_Q-slFeN29AWMWYhioAx1dUOBSZPP/view

107. Самосійний, І. (2024). Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Роль молоді у розвитку АПК України: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 261–262). НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2024_zbirnik_17.05.24_sait_25.06.24.pdf

108. Самосійний, І. (2025). Особливості сучасної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. У Л. Котлова, Л. Бутузова & С. Максимець (Ред.), *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 578–579). Житомирський державний університет імені Івана Франка. <http://eprints.zu.edu.ua/43893/1/1.pdf>

109. Самосійний, І. С. (2025b). Діагностичний інструментарій стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*, 59. 274–288.
110. Самосійний, І. С. (2025a). Аналіз нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Вісник науки та освіти*, 3. 50–56.
111. Самосійний, І. С. (2025c). Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Перспективи та інновації науки*, 10. 953–969.
112. Сейко, Н., Котловий, С., Літяга, І. (2025). Професійно орієнтовані завдання з навчальної практики у системі професійної підготовки здобувачів з соціальної роботи. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (14). 165–173.
113. Семигіна, Т. (2019). Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 1. 70–85.
114. Семигіна Т., Столярик О. (2022). Асиметрія попиту та пропозиції на ринку праці у сфері соціальної роботи. *Ввічливість. Humanitas*. Вип. 6. С. 50–59.
115. Семигіна, Т. (2020). *Сучасна соціальна робота*. АПСВТ.
116. Семигіна, Т. (2021). Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. *«Група УКРЛОГОС»*. 75–84. <http://surl.li/mtlwff>
117. Семигіна, Т., Пожидаєва, О. (2020). Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Publishing House «UKRLOGOS Group»*. 47–63.
118. Скачкова, Г. С. (2016). Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ»*, 48. 128–133
119. Скляренко, І. Ю. (2017). Міжособистісна взаємодія викладача та майбутнього фахівця водного транспорту. *Педагогіка вищої та середньої школи*.

120. Солнишкіна, А. (2023). Методи та напрямки практичної підготовки соціальних працівників (на прикладі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара). *Соціальна робота та освіта*, 9 (4), 487–489.
121. Сопівник, І. (2024). Актуалізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 15 (2). 124-131.
122. Сопівник, І. В. (2022). Шляхи формування соціальної компетентності студентів. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 13 (3). 86–93.
123. Сопівник, І. В., Сопівник, С. Р. (2022). Змістові аспекти підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до формування резильєнтності сімей. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 13 (4). 54–59.
124. Соціальний працівник. *Дніпропетровський обласний центр зайнятості*. <https://dnp.dcz.gov.ua/publikaciya/socialnyy-pracivnyk>
125. Соціальний працівник. *Профорієнтація*. <https://osvita.ua/proforientation/profession/74679/>
126. Ставкова, С. Г. (2018). *Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді* (дисертація канд. пед. наук). Національний університет «Львівська політехніка». <https://ena.lpnu.ua/items/32ac4caf-b47b-4db5-a9d4-ffcbeb82ce7f>
127. Столярик О., Семигіна Т. (2024). Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 10. [10.5281/zenodo.13895828](https://zenodo.org/record/13895828)
128. Стрілець-Бабенко, О. В. (2022). Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до міжособистісної взаємодії. *Наукові записки*, 207. 319–323.
129. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (2024). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (магістерський рівень)*.

https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/programa/op_sr_magistr_2024_2_fc447.pdf?utm_source=chatgpt.com

130. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (2024). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (бакалаврський рівень)*.

https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/proekt/proekt_op_sr_bakalavr_2024_40b1a.pdf?utm_source=chatgpt.com

131. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (бакалаврський рівень)*.

https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/proekt/proekt_op_bakalavr_sr_2025_d1c7f.pdf?utm_source=chatgpt.com

132. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (магістерський рівень)*.

https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/proekt/proekt_op_magistr_sr_2025_80ab7.pdf?utm_source=chatgpt.com

133. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальне забезпечення» (бакалаврський рівень)*.

https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/proekt/proekt_op_bakalavr_sz_2025_c4247.pdf?utm_source=chatgpt.com

134. Сухоцька, І. (2022). Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. *Вісник Львівського університету*, 37. 173–180.

135. Тверезовська Н. Т., Демченко І. І., Григоренко Т. В. (2026). Доказові підходи у підготовці майбутніх соціальних працівників до впровадження пробаційних інтервенцій. *Вісник науки та освіти*, 1 (43). 2787–2799.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-2787-2799](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2787-2799)

136. Тверезовська, Н. Т., Григоренко, Т. В., Демченко, І. І., Половий, О. М. (2026). Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до профілактики конфліктів у сім'ях військовослужбовців. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2 (44). 1875–1886. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-2\(44\)-1875-1886](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-2(44)-1875-1886)
137. Тверезовська, Н. Т., Демченко, І. І., Григоренко, Т. В. (2025). Роль медіаосвіти у професійній діяльності соціальних працівників. *Вісник науки та освіти*, 11 (41). 3055–3066
138. Тверезовська, Н., Демченко, І., Сидорко, В. (2026). Дослідницька складова підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку: інтеграція навчання і практики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 222. 283–289.
139. Телятник, Т. (2018). Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1 (15). 73–77.
140. Товканець, Г. В. (2021). *Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект*. Редакційно-видавничий центр МДУ. [http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8569/3/Socio-pedagogical%20interaction%20in%20professional%20training%20of%20a%20teacher%20communicative%20aspect%20monograph.pdf](http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8569/3/Socio-pedagogical%20interaction%20in%20professional%20training%20of%20a%20teacher%20communicative%20aspect%20monograph.pdf)
141. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. (2014). Законодавство України https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text.
142. Усе, що потрібно знати про соціальні послуги. *Дія*. <https://bf.diia.gov.ua/articles/use-shcho-potribno-znati-pro-socialni-poslugi>
143. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (2024). *Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»*

(бакалаврський рівень).

http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Socialna_pedagogika.pdf?utm_source=chatgpt.com

144. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (2024). *Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»* (магістерський рівень).

http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2024/Socialna_pedagogika.pdf?utm_source=chatgpt.com

145. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»* (бакалаврський рівень, II0).

http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Sotsialna_pedagogika.pdf?utm_source=chatgpt.com

146. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»* (магістерський рівень, II0).

http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2025/Socialna_pedagogika.pdf?utm_source=chatgpt.com

147. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2024). *Освітньо-професійна програма «Менеджмент соціальної роботи»* (бакалаврський рівень).

https://karazin.ua/storage/documents/1608_IoiZ2bQ6zbyz413ADYeEyQDlA.pdf?utm_source=chatgpt.com

148. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2025). *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота та консультування»* (бакалаврський рівень).

https://start.karazin.ua/app/webroot/files/upload/opp/_2025/%D0%9D%D0%9D%D0%86%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D

[0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9/%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80%D0%B0%D1%82/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F /SR_pidpisani.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://knu.ua/sites/default/files/%D0%9E%D0%9F.I10.%D0%91.2025%20%28%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%29%20%282%29.pdf?utm_source=chatgpt.com)

149. Харківський національний університет міського господарства. (2025). *Освітньо-професійна програма «Магістр соціальної роботи та консультування»*. https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/m/i10-srk-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

150. Харківський національний університет міського господарства. (2025). *Освітньо-професійна програма «Бакалавр соціальної роботи та консультування»*. https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/i10-srk-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

151. Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова. (2025). *Освітньо-професійна програма «Бакалавр соціальної роботи та консультування»*. https://univer.km.ua/sites/default/files/%D0%9E%D0%9F.I10.%D0%91.2025%20%28%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%29%20%282%29.pdf?utm_source=chatgpt.com

152. Шеремет, К. М., Супрун, Д. М., Григоренко, Т. В. (). Міжкультурна компетентність як провідна тенденція професійної підготовки. Науковий часопис, 44. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/382ec8de-bdc6-4e30-b4c3-eff249394d88/content?utm_source=chatgpt.com

153. Юрчук, Л. Особливості арт-терапії в соціальній інклюзії. *Нова педагогічна думка*, 4 (92). 57–59.

154. Aguillon S., & Cronin-Gilmore J. (2024). How Remote Work Changes Communication in Organizations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 24(3).

155. Alsharairi, A., Alazzah, M., Safori, A., & Aladwan, M. (2025). Leadership Communication and Employee Engagement during Crises. *Frontiers in Communication*, 10.
156. Andrejczuk, E., Berger, R., Rodriguez-Aguilar, J., & Sierra, C. (2016). The composition and formation of effective teams. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1610.08804>
157. Anishchenko, V., Potapchuk, T., Samosiyny, I., Kharchenko, L., & Medvediev, O. (2026). El impacto de la comunicación intercultural en la transformación social desde la educación: Un estudio de caso. *Interacción Y Perspectiva*, 16 (2), 547–558.
158. Ashcroft, R., Sur, D., Greenblatt, A., & Donahue, P. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on social workers at the frontline: A survey of Canadian social workers *The British Journal of Social Work*, 52 (3). 1724–1746.
159. Balalaieva, O., Mochan, T., Hryhorenko, T., Andreikova, I., Paltseva, V., & Podkovyroff, N. (2023). Innovative pedagogical technologies – the most important resource in modernizing the training of a modern specialist. *Amazonia Investiga*, 12 (63). 67–76.
160. Banks, S. (2020). Ethics and values in social work. *Bloomsbury Publishing*.
161. Beesley, P. (2024). Collaborative experiential learning in social work practice placements *Social Work Education*, 43 (8). 2154–2169.
162. Boat, A. A., Poparad, H., Seward, M. D., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2024). The role of organized activities in supporting youth social capital development: a qualitative meta-synthesis. *Adolescent Research Review*, 9, 3. 543–562.
163. Bos, E., & Huss, E. (2022). Using Art for Social Transformation International Perspective for Social Workers, Community Workers and Art Therapists. *Routledge*.

164. Cairns, I., Jonas, M., & Wallis, K. (2018). The ethics of sharing: How do social workers decide what to record in shared health records? *Ethics and Social Welfare*, 12 (4). 348–369.
165. Chowdhary, R., & Sinha, A. (2026). Interpersonal Communication in Professional and Social Meetings: Exploring Best Practices for Meaningful Human Encounters. *International Journal of Media and Communication Research*, 7 (1).
166. Chuiko, O., Kuntsevskaya, A., Holotenko, A., & Jiahang, D. (2021). Activity-Based Approach In Social Workers' Professional Training. *Propósitos y Representaciones*, 9.
167. Cleece, K., Cheneler, B., Harrison, J., & Hill, J. (2025). Relational practice, a critical component for successful social work. *Cogent Social Sciences*, 11.
168. Colasante, M. (2024). Five methodological dilemmas when implementing an activity theory transformative intervention in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29, 7. 1736–1756.
169. Deacon R., & Bartley, M. (2024). Becoming a social worker. *Towards a new social work*. 69–86.
170. Demchenko, I., Demchenko, V., Dubovyk, V., Pakhomova, T., & Lastovetska, L. (2024). Embracing Digital Advancements In Education: Obstacles And Future Directions AD ALTA. *Journal of Interdisciplinary Research*. 59–64.
171. Dominelli, L. (2018). The Routledge Handbook of Green Social Work (1st ed.). *Routledge*.
172. Dowell, N., Nixon, T., & Graesser, A. (2018). Group communication analysis in multi-party interactions. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1801.03563>
173. Dudar, O. (2024). Role of social communications in the development of interpersonal skills of future counselling psychologists. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 10, 2. 10–21.
174. Ethics in Social Work, Statement of Principles. (2004). IFSW, IASSW. <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/Ethics-in-Social-Work-Statement-IFSW-IASSW-2004.pdf>

175. Frampton, M. (2022). German social pedagogy and social work: the academic discourses mapping a changing historical relationship. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1).

176. Giacomucci, S. (2021). Interpersonal neurobiology, social work, sociometry, and psychodrama. *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. 147–164.

177. Global Social Work Ethical Principles. (2018). IASSW. <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw>

178. Győri, Á., & Perpék, É. (2022). Work conditions and burnout: an exploratory study among Hungarian workers in family and child welfare, child protection and pedagogical professional services *European Journal of Social Work*, 25 (5). 777–791.

179. Hannigan, S., Grima-Farrell, C., & Wardman, N. (2019). Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing. *Issues in Educational Research*, 29 (3).

180. Healy, L. M., & Thomas, R. L. (2020). International social work: Professional action in an interdependent world. *Oxford University Press*.

181. Huss, E., & Sela-Amit, M. (2018). Art in Social Work: Do We Really Need It? *Research on Social Work Practice*, 29 (6).

182. Ioakimidis, V., & Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, 64 (2). 161–174.

183. Jeon, S., Turiano, N. A., & Charles, S. T. (2024). A greater variety of social activities is associated with lower mortality risk. *The Journals of Gerontology*, 79 (5).

184. Key, B. (2024). Developing Social Skills & Connections through Group Art Therapy. Closer Care. <https://closercare.com.au/developing-social-skills-connections-through-group-art-therapy/>

185. Kochubey, T., Levchenko, N., & Kolyada, N. (2024). Professionalization of social work in Ukraine: the gender dimension. *Social Work and Education*, 11 (4). 491–499.
186. Kozlowski, S., & Ilgen, D. (2016). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7 (3). 77–124.
187. Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální Pedagogika/Social Education*, 4 (1). 57–71.
188. Liakisheva, A., Salamakha, I., Malimon, L., Fedorenko, M., & Makieshyna, Y. (2021). Moral. Standards in the Psychological Structure of the Personality of Students of Higher. *International Journal of Criminology and Sociology*, 10. 753–758.
189. Llena, A. (2018). Trabajo social y pedagogía social en el contexto europeo: Converger o cooperar? *Reflexiones desde la pedagogía social. RES: Revista de Educación Social*, 26. 15–33.
190. Martinez Marroquin, E., & Senadji, B. (2025). Activity theory as framework for analysis of workplace learning technologies: the case of generative AI conversational agents. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42 (4). 353–365
191. Mátel, A., & Krejci, A. P. (2016). Convergent and divergent aspects of social work and social pedagogy. *Sociální pedagogika|Social Education*, 4 (1). 2016. 72–86.
192. McFerran, K. S., Song, J. E., Musicka-Williams, A., Dumaresq, E., & Bibb, J. (2021). Creative Arts Therapies as Social Inclusion Promotion. *Springer Nature Link*. 1–20. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-48277-0_121-1
193. Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17 (3). 393–405.
194. Opalchuk, B., Kharchenko, I., Neizhpapa, L., Kostiusko, G., & Solianyk, M. (2023). Professional training of future social workers in the face of instability. *Revista Eduweb*, 17 (3). 213–221.

195. Park, S., & Ramirez, K. A. (2021). Globalization in art therapy education: Multicultural training in South Korean context. *The Arts in Psychotherapy*, 72. 101–142.
196. Payne, M. (2020). *Modern social work theory*. Bloomsbury Publishing.
197. Povidaichyk, O., Demchenko, I., Savelchuk, I., Plisko, Y., Bybyk, D., & Kovalenko, I. (2022). The Problems of Professional Training of Future Social Workers for Research Activities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 14 (4). 94–120.
198. Reamer, F. G. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20 (2). 52–71.
199. Reith-Hall, E. (2022). The teaching and learning of communication skills for social work students: a realist synthesis protocol. *Syst Rev.*, 11 (1).
200. Reith-Hall, E., & Montgomery, P. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers: A systematic review. *Systematic Reviews*, 19, 1.
201. Samosiyny, I. S. (2025). Modern requirements for professional training of future social workers in Ukraine: Resource approach. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (pp. 402–403). ПНПУ імені В. Г. Короленка.
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1lB7BAXWSPHjrbKeCAy8DW4DDUf0PtGCs>
202. Samosiyny, I. S. (2026). Innovative learning technologies as a didactic resource for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (pp. 412–414). ПНПУ імені В. Г. Короленка.
https://drive.google.com/drive/folders/1pfz-XexHsYSw31kYWx2f2RVy_K-zu5HM

203. Savelchuk, I., Bybyk, D., Zhytynska, M., Ivzhenko, I., Mikheiva, O., & Kunytsia, T. (2021). Trends in the development of social work: postmodern ideas and prospects. *Postmodern Openings*, 12. 143–154.
204. Sewpaul, V. (2024). Social work education: current trends and future directions. *Global Social Work: Crossing borders, blurring boundaries*. Sydney University Press. 353–367.
205. Slozanska, A. (2019). Professional training of future social workers: foreign experience *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1-2. 138–144.
206. Snir, S., & Regev, D. (2021). The Role of Arts Therapy on Fostering Social Inclusion in the Education System. *Living reference work entry*. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-48277-0_122-1
207. Tarshish, N. (2025). Revisiting the Global Social Work Definition: How Social Workers Define the Profession a Decade Later? *The British Journal of Social Work*, 55, 2. 858–876.
208. The Ethics of Social Work – Principles and Standards. (1994). IFSW. <http://raulpage.org/koolitus/ethics1994.html>
209. The Gap Kalamazoo Communication Skills Assessment Form (GKCSAF) (2010) <https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=2&article=1042&context=elearning&type=additional>
210. Truell, R. (2024). Social Work as a Global Profession: International Definition and Ethical Principles. *Social Work as a Global Profession*, 15. 15–33.
211. Tverezovska, N., Demchenko, I., Sydorko, V., & Sydorko, N. (2025). Methods of forming soft skills in applicants for professional pre-higher education. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 13 (4). 53–63.
212. Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10 (1).
213. Vakulyk, V., Koval, V., Lukiianchuk, I., Romanenko, N., Grygorenko, T., Balalaieva, O., & Oros, L. (2022). Formation of a Professional

Communication Culture Among the Students Using Information Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22 (9). 75–82.

214. Van Zyl, M. A. (2025). A Philosophical Liberal Critique of the Postmodern Definition of Social Justice in Social Work Education Competency Standards. 198. *Journal of Teaching in Social Work*, 45 (2). 348–361.

215. Villani, C. S. (2024). The Future of Social Workers. Manual for Social Workers. https://www.academia.edu/117232059/The_Future_of_Social_Workers

216. Watters, E. C., et al. (2016). Social work curriculum review case study: service users tell us what makes effective social workers. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 33, 1. 27–44.

217. Webb, A. J. (2023). The Therapeutic Power of Art: Exploring the Mechanisms Behind. *Authorea*, 21.

218. Wu, Y. (2025). The Effect of Frequency of Interpersonal Interaction on Job Performance and Satisfaction in Businesses. *Proceedings of SCITEPRESS*. <https://www.scitepress.org/publishedPapers/2025/139954/pdf/index.html>

219. Zhang Z., Luo P., Loy C., & Tang X. (2016). Interpersonal relation prediction from facial expressions. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1609.06426>

ДОДАТКИ

Додаток А

Нормативно-правова база зарубіжної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності*

**узагальнено та представлено таблицею автором*

Країна	Нормативно-правові засади і документи	Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників
Канада	- Стандарти акредитації та Заява про освітню політику Канади (CASSW) - Кодекс етики соціальних працівників (CASW) - Освітні стандарти CASW та CASP	Підготовка здійснюється професійними школами на основі національних стандартів і Кодексу етики.
США	- Стандарти професії соціального працівника - Етичний кодекс (NASW)	Кожен університет має школу соціальної роботи; підготовку чітко регламентовано стандартами та етичними вимогами професії.
Швеція	- Кодекс етики - Кваліфікаційні стандарти практичної соціальної роботи	Орієнтація на єдині національні професійні стандарти й етику.
Велика Британія	- Вимоги Центральної ради з освіти та навчання в соціальній роботі - Академічні стандарти у сфері соціальної роботи - Національні професійні стандарти - Кодекс професійної поведінки та етичні стандарти	Програма включає блоки: комунікація, допомога клієнтам, аналіз і планування, втручання, робота в організації, розвиток компетентності. Система охоплює як теоретичну, так і практичну підготовку.
Австралія	- Закон про вищу освіту - Національні протоколи - Австралійська рамка кваліфікацій та посібник із її впровадження - Закон про політику та порядок заснування шкіл - Документи Австралійської асоціації соціальних працівників (AASW)	AASW контролює стандарти підготовки шляхом акредитації програм, видачу ліцензій, післядипломну освіту, визначення рівнів кваліфікації. Школи створюють програми з урахуванням потреб регіонів і громад.

Додаток Б

Професійні функції та компетентності соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник», пов'язані з їхньою здатністю взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності*

**скорочено автором за Професійним стандартом «Соціальний працівник» (ПССПДП, 2020)*

Професійні функції соціальних працівників	Професійні компетентності соціальних працівників
Виявлення осіб / сімей, котрі потрапили у складні життєві ситуації та потребують соціальної допомоги / послуг	Здатність до взаємодії з отримувачами соціальних послуг, їхніх представників та ін.
Організація та надання соціальних послуг особам / сім'ям, котрі потрапили у складні життєві ситуації та потребують соціальної допомоги / послуг	Здатність забезпечувати посередництво та представляти їхні інтереси у різних установах
Організація роботи фахівців, котрі займаються питаннями надання соціальних послуг	Здатність керувати та координувати діяльність соціальних робітників
	Здатність мотивувати соціальних робітників до виконання професійних завдань, підвищувати їхню кваліфікацію
Підготовка пропозицій з розвитку соціального обслуговування населення	Здатність брати участь у зустрічах, нарадах, засіданнях тощо з повідомленням-виступом тощо

Додаток В

Нормативно-правова узгодженість необхідних професійних предметних знань майбутніх соціальних працівників згідно із професійним стандартом «Соціальний працівник» (укладено автором за Професійним стандартом «Соціальний працівник» (ПССПДП, 2020))

Професійні предметні знання соціальних працівників	Необхідні нормативно-правові знання майбутніх соціальних працівників
Психологія особистості	«Конституція України»; «Загальна декларація прав людини»; «Конвенція про права людини»
Основні форми та методи роботи із різними категоріями осіб / сімей, котрі перебувають у складних життєвих обставинах	«Конвенція про права осіб з інвалідністю», «Загальна декларація прав людини», Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»
Психологічні особливості різних категорій осіб / сімей, котрі потребують соціальної підтримки / допомоги	«Цивільний кодекс України», «Сімейний кодекс України» Закон України «Про соціальні послуги»; Закон України «Про звернення громадян»
Основи ділового спілкування.	Закон України «Про соціальні послуги»; Закон України «Про звернення громадян»
Методи та технології індивідуального / сімейного консультування. Основи конфліктології та медіації.	Закон України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» Закон України «Про запобігання та протидії домашнього насилля»
Сутність та вимоги до соціального супроводу / патронату, соціально-психологічної реабілітації, консультування та соціальної профілактики.	Закон України «Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю в Україні»; Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей»; Закон України «Про охорону дитинства»
Основи соціальної роботи, педагогіки, психології, психіатрії, організації соціальної роботи.	Закон України «Про освіту»; Закон України «Про психіатричну допомогу»
Принципи і методи мотивування та стимулювання праці. Основи менеджменту	Кодекс законів про працю
Основи взаємодії із засобами масової інформації з питань популяризації надання соціальних послуг і підтримки населення	Закон України «Про захист персональних даних»

Додаток Г

ЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ВІДПОВІДНО ДО ГЛОБАЛЬНОЇ ЗАЯВИ IASSW

(перекладено, узагальнено та оформлено таблицею автором за «Глобальною заявою IASSW про етичні принципи соціальної роботи» (GSWEP, 2018))

№	ПРИНЦИП	ЗОБОВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
1	Визнання людської гідності	- надає унікальному Іншому той пріоритет, який присвоюється Я; - демонструє повагу до гідності та цінності всіх людей у ставленні, словах і вчинках; - розуміє, що необхідність такої диференціації вимагає критично рефлексивної практики; - визнає втілену вразливість нас самих та людей, з якими ми працюємо.
2	Заохочення прав людини	- сприймає і заохочує фундаментальні та невід'ємні права всіх людей, як це відображено в документах і конвенціях із прав людини; - поважає і захищає принцип неподільності прав людини; - слугує культурним посередником для забезпечення досягнення консенсусу, знаходження балансу між правами людини, що конкурують, та відстоюванням прав маргіналізованих, стигматизованих, відчужених, експлуатованих і пригноблених осіб і груп осіб; - визнає, що права людини повинні узгоджуватися із колективною відповідальністю; - надає людям інформацію про їхні права та підтримує зусилля людей отримати доступ до своїх прав; - визнає державу ключовою у захисті, сприянні та здійсненні прав людини.
3	Сприяння соціальній справедливості	- бореться з дискримінацією та інституційним гнобленням; - поважає етнічну та культурну різноманітність суспільств, враховуючи індивідуальні, сімейні, групові та суспільні відмінності; - відстоює і працює над доступом і справедливим розподілом ресурсів; - бореться з несправедливою політикою та практикою; - активно працює для побудови мереж солідарності для роботи над трансформаційними змінами та інклюзивним, відповідальним суспільством.
4	Сприяння праву на самовизначення	- визнає людей дієздатними та самовизначальними; - поважає і заохочує права людей робити власний вибір і ухвалювати рішення, якщо це не загрожує правам і законним інтересам інших;

		- визнає, що прийняте як належне припущення, що права на самовизначення в багатьох контекстах заперечує часто репресивні, маргіналізаційні, експлуаторські, насильницькі та ексклюзивні соціально-культурні, економічні та політичні детермінанти людського розвитку та функціонування; - визнає реальність людей, чия самовизначення часто обмежується різними факторами, включаючи контрольні функції, що соціальні працівники здійснюють; - визнає, що свобода волі індивідів перетинається зі структурними умовами, і що ідеал самовизначення вимагає таких ресурсів; - визнає, що домінівні соціально-політичні та культурні дискурси та практики сприяють припущенням і пасткам мислення, що проявляються у нормалізації та натуралізації низки упереджень, утисків, маргіналізації, експлуатації, насильства та відчуження; - визнає, що розробка стратегій для підвищення критичної свідомості формує основу повсякденної етичної практики проти гноблення.
5	Просування права на участь	- працює над формуванням самооцінки та здібностей людей; - сприяє створенню значущих просторів і процесів для участі людей у формуванні політики; - сприяє включенню людей, які не можуть брати участь або отримувати користь від ресурсів через різні критерії.
6	Повага до конфіденційності і приватності	- поважає і працює відповідно до прав людей на конфіденційність і приватність (права на конфіденційність і недоторканність приватного життя можуть бути порушені, якщо існує ризик заподіяння шкоди собі або іншим); - визнає, що право людини на конфіденційність і недоторканність приватного життя обмежене певними законодавчими умовами; - інформує про можливі обмеження конфіденційності та приватності; - поважає і дотримується права та вибору людей на спільну конфіденційність, якщо це не порушує прав окремих осіб.
7	Ставлення до людей як до цілісних осіб	- визнає біологічні, психологічні, соціальні, культурні та духовні аспекти життя людей, розуміє і ставиться до всіх людей як до цілісних осіб; - співпрацює з членами міждисциплінарних команд для досягнення цілісних сприятливих результатів.
8	Етичне використання технологій і соціальних мереж	Етичні принципи застосовуються до будь-якого контексту практики соціальної роботи, освіти та досліджень, незалежно від того, чи йдеться про прямий особистий контакт чи використання цифрових технологій і соціальних мереж: - визнає, що використання цифрових технологій і соціальних медіа може становити загрозу принципам конфіденційності та приватності, і вживає необхідних запобіжних заходів, щоб уникнути цього; - розуміє, що перевірка особи користувачів онлайн-послуг, включаючи їхній вік і географічне місцезнаходження, може становити проблему;

		- усвідомлює потенційні приховані перешкоди асинхронної комунікації та непідтверджені особи людей, з якими вони працюють; - гарантує, що дотримання принципу інклюзивності; - не публікує фотографії людей, з якими працює, без їхньої згоди, а також не публікує фотографії дітей без згоди їхніх батьків або законних опікунів; - беручи роль педагога, забезпечує високу якість освітньої програми незалежно від способу її проведення; - надає доказів етичної практики, незалежно від способу практики.
9	Професійна чесність	Національні асоціації та організації несуть відповідальність за розробку та регулярне оновлення власних етичних кодексів або етичних принципів відповідно до цієї Заяви, враховуючи місцеві ситуації: - має необхідну кваліфікацію, а також розвиває та підтримує необхідні навички та компетентність для виконання своєї роботи; - підтримує мир і відмову від насильства; - діє чесно, без зловживань своїм статусом; - визнає, що дарування та отримання маленьких подарунків є частиною соціальної роботи та культурного досвіду в деяких культурах і країнах; - вживає заходів для професійного та особистого догляду за собою, щоб запобігти виснаженню та покращити робочі стосунки та результати; - визнає, що несе відповідальність за свої дії перед людьми, з якими працює, своїми колегами, роботодавцями, професійними асоціаціями та місцевими, національними та міжнародними законами та конвенціями, і що ця відповідальність може суперечити, про що необхідно домовитися, щоб мінімізувати шкоду для всіх людей; - працює над створенням умов на своїх робочих місцях і в своїх країнах, де принципи цієї Заяви та принципи їхніх національних кодексів обговорюються, оцінюються та дотримуються.

Додаток Д.1

Опитувальник № 1

визначення рівня готовності та підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності (для здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота)*

****розроблено автором***

Дата _____

Курс _____

Вік _____

1. **Соціальна робота для Вас це (можна вибрати тільки один варіант):**
- допомога тим, хто потрапив у складну життєву ситуацію;
 - догляд за людьми з особливими потребами;
 - вирішення матеріальних проблем за тих, хто потрапив у складну матеріальну ситуацію;
 - постійна міжособистісна взаємодія із людьми різних сфер та клієнтами (отримувачами соціальних послуг);
 - Ваш варіант: _____
-

2. **Що, на Вашу думку, є міжособистісною взаємодією у майбутній професійній діяльності соціальних працівників? (можна вибрати тільки один варіант або вказати свій):**
- комунікативна взаємодія соціальних працівників із клієнтами;
 - комунікативна взаємодія соціальних працівників із колегами;
 - професійно-комунікативна взаємодія соціальних працівників із клієнтами, колегами та представниками інших, взаємодіючих, професій;
 - професійно-комунікативна взаємодія соціальних працівників із представниками інших, взаємодіючих, професій;
 - Ваш варіант: _____
-

3. **Із ким, на Вашу думку, міжособистісно взаємодіють у професійній діяльності соціальні працівники? (можна вибрати кілька варіантів):**
- клієнтами;
 - колегами;
 - юристами
 - медиками;
 - правоохоронцями;
 - педагогами;
 - психологами;
 - Ваш варіант: _____
-

4. **Що, на Вашу думку, є складниками ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності соціальних працівників? (можна вибрати кілька варіантів):**
- адаптативність та гнучкість у спілкуванні (реагування на неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо);

- критичність мислення (умінні відрізняти факти від припущень і ухвалювати свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій);
- комунікативні навички (уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них);
- емоційний інтелект (розуміння, прийняття та корекція власних психоемоційних станів; розуміння та прийняття психоемоційних станів інших людей);
- уміння саморегуляції психоемоційних станів (володіння техніками саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими, володіти ситуацією);
- здатність до саморозвитку (уміння усвідомлено, систематично самостійно навчатися, працювати над собою, адаптуватися до професійних змін, здобувати нові знання та вміння);
- розуміння соціальних процесів (здатність до розуміння динаміки соціальних змін, аналізу змін у суспільних відносинах, моніторингу станів соціальних систем, розуміння впливу соціуму на ціннісні орієнтації людей);
- розуміння потреб клієнта (проблем, сильних сторін і ресурсів клієнта);
- відповідність поведінки етичним вимогам професії (повага до клієнта, його прав та конфіденційності; визнання людської гідності, сприяння соціальній справедливості тощо);
- загальна готовність до професійної діяльності (наявність необхідних знань, умінь, якостей та мотивації для успішного виконання професійних завдань)
- Ваш варіант: _____

5. Що сприяє у процесі навчання у ЗВО формуванню Вашої готовності до міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності? *(можна вибрати кілька варіантів):*

- аналіз комунікативних ситуацій під час занять;
- вивчення теорії та практики міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- створення ситуацій міжособистісної комунікації під час занять;
- особистий приклад викладачів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
- створення ситуацій міжособистісної комунікації під час виробничої практики;
- створення ситуацій міжособистісної комунікації у процесі позааудиторної роботи;
- вивчення спеціальних комунікативних шаблонів, що можна застосовувати у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- вивчення технік саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- Ваш варіант: _____

5. Що із перерахованого активно застосовують у процесі Вашого навчання у ЗВО? *(можна вибрати кілька варіантів):*

- аналіз комунікативних ситуацій під час занять;
- вивчення теорії та практики міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час занять;
- особистий приклад викладачів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
- вправи на формування емоційного інтелекту;
- створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час виробничої практики;

- створення ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі позааудиторної роботи;
- вивчення спеціальних комунікативних шаблонів, що можна застосовувати у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- вивчення технік саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
- Ваш варіант: _____

Дякуємо, що допомогли у нашому дослідженні! Бажаємо Вам благополуччя!

Додаток Д.2

Тестівник № 2

(для здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота)*

***розроблено автором**

Дата _____

Курс _____

Вік _____

**Оцініть себе за критеріями у таблиці
(шкала від 1 до 10, де 1 – найменший бал)**

№	Критерій	Оцінка
1	На стільки Ви є адаптативними, гнучкими у спілкуванні (реагування на: неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо)	
2	Рівень критичності Вашого мислення (відрізняєте факти від припущень і ухвалюєте свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій)	
3	Рівень Ваших комунікативних навичок (уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них)	
4	Рівень Вашого емоційного інтелекту (розуміння, прийняття та корекція власних психоемоційних станів; розуміння та прийняття психоемоційних станів інших людей)	
5	Рівень Вашої саморегуляції психоемоційних станів (володіння техніками саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності, володіти ситуацією)	
6	Здатність до саморозвитку (уміння усвідомлено, систематично самостійно навчатися, працювати над собою, адаптуватися до професійних змін, здобувати нові знання та вміння)	
7	Рівень розуміння соціальних процесів (здатність до розуміння динаміки соціальних змін, аналізу змін у суспільних відносинах, моніторингу станів соціальних систем, розуміння впливу соціуму на ціннісні орієнтації людей)	
8	Рівень розуміння потреб клієнта (проблем, сильних сторін і ресурсів клієнта)	
9	Відповідність Вашої поведінки етичним вимогам професії (повага до клієнта, його прав та конфіденційності; визнання людської гідності, сприяння соціальній справедливості тощо)	
10	Рівень загальної готовності до професійної діяльності (наявність необхідних знань, умінь, якостей та мотивації для успішного виконання професійних завдань)	

Дякуємо, що допомогли у нашому дослідженні! Бажаємо Вам благополуччя!

Додаток Д.3.1

Опис авторської методики «Тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності № 3» (розроблено автором)

Метою методики є отримання експертної (викладацької) оцінки рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, а також визначення педагогічних засобів, що застосовуються та потребують активізації у процесі професійної підготовки.

Завдання:

1. Зібрати експертні оцінки викладачів щодо проявів у майбутніх соціальних працівників готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

2. Порівняти результати самооцінки майбутніх соціальних працівників (інструмент №2) з оцінками педагогів.

3. Визначити освітні технології, що використовуються викладачами для розвитку готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

4. Виявити педагогічні заходи, які, на думку викладачів, слід посилити для підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

До цільової аудиторії проведення дослідження належать викладачі дисциплін спеціальності 231 «Соціальна робота».

Анкетування проводиться в індивідуальній або груповій формах. Респонденту пропонується уважно ознайомитись із питаннями та дати на них щирі відповіді. На заповнення анкети відводиться 15–20 хв.

Обробка результатів дослідження можлива у декількох варіаціях:

1. Кількісна обробка: підрахунок середньої оцінки за кожним критерієм; порівняльний аналіз із даними студентських самооцінок.

2. Якісний аналіз: визначення найбільш і найменш використовуваних освітніх технологій; аналіз рекомендацій викладачів щодо підготовки студентів.

3. Інтерпретація на рівні групи, а не окремих респондентів.

Підрахунок середньої оцінки за кожним критерієм заплановано за формулою: $P = S/10$, де P – середній показник, S – сума балів, а сталий дільник «10» є кількістю компонентів оцінювання (табл. 2).

Таблиця 2

Ключ для інтерпретації результатів тестівника-опитувальника стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності № 3

Рівень готовності	Середній бал	Характеристика рівня
----------------------	-----------------	----------------------

Високий	8,1–10	Висока усвідомленість, етичність, розвинуті комунікативні й адаптивні навички
Достатній	6,1–8,0	Переважно сформована готовність, потребує незначного вдосконалення окремих умінь
Середній	4,1–6,0	Наявна загальна мотивація, але недостатній рівень окремих компетентностей
Початковий	1,0–4,0	Недостатня готовність до міжособистісної взаємодії, потреба у цілеспрямованій підготовці

Серед очікуваних результатів застосування тестівника-опитувальника нами передбачено використання отриманих даних для корекції навчальних програм і практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Додаток Д.3.2

Тестівник-опитувальник стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності № 3 (для викладачів навчальних дисциплін спеціальності 231 Соціальна робота)

**розроблено автором*

Дата _____

Назва навчальної дисципліни, викладання якої забезпечуєте (якщо кілька, то вкажіть на Ваш вибір): _____

1. Оцініть за критеріями у таблиці загалом Ваших студентів (групи/поток), яким викладаєте (шкала від 1 до 10, де 1 – найменший бал):

№	Критерій міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності	Оцінка
1	На стільки студенти є адаптативними, гнучкими у спілкуванні (реагування на: неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо)	
2	Рівень критичності мислення студентів (відрізняють факти від припущень і ухвалюють свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій)	
3	Рівень комунікативних навичок студентів (уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілими для них)	
4	Рівень емоційного інтелекту студентів (розуміння, прийняття та корекція власних психоемоційних станів; розуміння та прийняття психоемоційних станів інших людей)	
5	Рівень саморегуляції психоемоційних станів студентів (володіння техніками саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності, володіти ситуацією)	
6	Здатність студентів до саморозвитку (уміння усвідомлено, систематично самостійно навчатися, працювати над собою, адаптуватися до професійних змін, здобувати нові знання та вміння)	
7	Рівень розуміння студентами соціальних процесів (здатність до розуміння динаміки соціальних змін, аналізу змін у суспільних відносинах, моніторингу станів соціальних систем, розуміння впливу соціуму на ціннісні орієнтації людей)	
8	Рівень розуміння студентами потреб клієнта (проблем, сильних сторін і ресурсів клієнта)	
9	Відповідність поведінки студентів етичним вимогам професії (повага до клієнта, його прав та конфіденційності; визнання людської гідності, сприяння соціальній справедливості тощо)	
10	Рівень загальної готовності студентів до професійної діяльності (наявність необхідних знань, умінь, якостей та мотивації для успішного виконання професійних завдань)	

2. Що із перерахованого активно застосовуєте на заняттях у ЗВО? (можна вибрати кілька варіантів):

- аналіз комунікативних ситуацій під час занять;
 - навчання теорії та практиці міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час занять;
 - особистий приклад міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
 - вправи на формування емоційного інтелекту студентів;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час виробничої практики;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії процесі позааудиторної роботи;
 - навчання спеціальним комунікативним шаблонам, що студенти застосовували їх у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - навчання технікам саморегуляції психоемоційних станів, щоб студенти були впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - Ваш варіант: _____
-

3. Що із перерахованого варто активно застосовувати на заняттях у ЗВО з метою підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності? (можна вибрати кілька варіантів):

- аналіз комунікативних ситуацій під час занять;
 - навчання теорії та практиці міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час занять;
 - особистий приклад міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
 - вправи на формування емоційного інтелекту студентів;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час виробничої практики;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі позааудиторної роботи;
 - навчання спеціальним комунікативним шаблонам, що студенти застосовували їх у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - навчання технікам саморегуляції психоемоційних станів, щоб студенти були впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - Ваш варіант: _____
-

Дякуємо, що допомогли у нашому дослідженні! Бажаємо Вам благополуччя!

Додаток Д.4.1

Опис авторської методики «Тестівник-опитувальник рівня міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників № 4»

(розроблено автором)

Метою методики є вимірювання рівня розвитку навичок міжособистісної взаємодії у чинних соціальних працівників та отримання їхньої професійної думки щодо варіантів поліпшення підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності під час навчання у ЗВО.

Завдання:

1. Кількісно оцінити рівень сформованості ключових компетентностей, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності соціальних працівників.

2. Визначити залежність рівня комунікативної готовності від професійного досвіду.

3. Зібрати рекомендації практиків щодо найбільш ефективних методів навчання майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у ЗВО.

4. Порівняти самооцінки практиків із самооцінками студентів та оцінками викладачів.

До цільової аудиторії проведення дослідження належать практичні соціальні працівники (спеціальність 231 «Соціальна робота»), незалежно від тривалості досвіду.

Анкетування проводиться в індивідуальній або груповій формах. Респонденту пропонується уважно ознайомитись із питаннями та дати на них щирі відповіді. На заповнення анкети відводиться 15–20 хв.

Тестівник-опитувальник складається з двох частин:

- 10-бальна самооцінка ключових компонентів готовності до міжособистісної взаємодії за десятьма критеріями;

- опитувальник вибіркового типу щодо освітніх методів і засобів, що, на думку практиків, слід застосовувати в навчальному процесі.

В оціночному блоці анкети (3) кожен параметр суб'єктивно оцінюється респондентом за десятибальною шкалою (від 1 до 10), де: 1–3 бали – початковий рівень сформованості компонента; 4–6 балів – середній рівень; 7–8 балів – достатній рівень; 9–10 балів – високий рівень.

Підрахунок середньої оцінки за кожним критерієм відбувається за формулою: $P=S/10$, де P – середній показник, S – сума балів, а сталий дільник «10» є кількістю компонентів оцінювання (табл. 3).

**Ключ для інтерпретації результатів тестівника-опитувальника
рівня міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних
працівників № 4**

Рівень готовності	Середній бал	Характеристика рівня
Високий	8,1–10	Висока усвідомленість, етичність, розвинуті комунікативні й адаптивні навички
Достатній	6,1–8,0	Переважно сформована готовність, потребує незначного вдосконалення окремих умінь
Середній	4,1–6,0	Наявна загальна мотивація, але недостатній рівень окремих компетентностей
Початковий	1,0–4,0	Недостатня готовність до міжособистісної взаємодії, потреба у цілеспрямованій підготовці

Загальна обробка результатів дослідження охоплює:

1. Розрахунок сумарного та критерійного балу.
2. Порівняння результатів між групами респондентів (майбутні фахівці – викладачі – практики).
3. Аналіз рекомендацій щодо вдосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності в ЗВО.

Також можлива побудова узагальненого профілю «фахівця-практика», який може слугувати нормативною моделлю для навчальних програм у напрямі підвищення кваліфікації соціальних працівників.

Додаток Д.4.2

Тестівник-опитувальник рівня міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників № 4*

(для чинних соціальних працівників)

***розроблено автором**

Дата _____

Досвід роботи у сфері соціальної роботи: _____

1. Оцініть себе за критеріями у таблиці (шкала від 1 до 10, де 1 – найменший бал):

№	Критерій міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	Оцінка
1	На стільки Ви є адаптативними, гнучкими у спілкуванні (реагування на: неочікувані ситуації, зміни в планах, непередбачувану поведінку оточуючих тощо)	
2	Рівень критичності Вашого мислення (відрізняєте факти від припущень і ухвалюєте свідомі рішення, уникаючи маніпуляцій)	
3	Рівень Ваших комунікативних навичок (уміння ефективно спілкуватися, встановлювати та підтримувати контакти, розуміти інших і бути зрозумілим для них)	
4	Рівень Вашого емоційного інтелекту (розуміння, прийняття та корекція власних психоемоційних станів; розуміння та прийняття психоемоційних станів інших людей)	
5	Рівень Вашої саморегуляції психоемоційних станів (володіння техніками саморегуляції психоемоційних станів, щоб бути впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності, володіти ситуацією)	
6	Здатність до саморозвитку (уміння усвідомлено, систематично самостійно навчатися, працювати над собою, адаптуватися до професійних змін, здобувати нові знання та вміння)	
7	Рівень розуміння соціальних процесів (здатність до розуміння динаміки соціальних змін, аналізу змін у суспільних відносинах, моніторингу станів соціальних систем, розуміння впливу соціуму на ціннісні орієнтації людей)	
8	Рівень розуміння потреб клієнта (проблем, сильних сторін і ресурсів клієнта)	
9	Відповідність Вашої поведінки етичним вимогам професії (повага до клієнта, його прав та конфіденційності; визнання людської гідності, сприяння соціальній справедливості тощо)	
10	Рівень загальної готовності до професійної діяльності (наявність необхідних знань, умінь, якостей та мотивації для успішного виконання професійних завдань)	

2. Що із перерахованого варто активно застосовувати у процесі професійної підготовки у ЗВО з метою формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності? (можна вибрати кілька варіантів):

– аналіз комунікативних ситуацій під час занять;

- навчання теорії та практиці міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час занять;
 - особистий приклад міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
 - вправи на формування емоційного інтелекту студентів;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії під час виробничої практики;
 - створення ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі позааудиторної роботи;
 - навчання спеціальним комунікативним шаблонам, що студенти застосовували їх у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - навчання технікам саморегуляції психоемоційних станів, щоб студенти були впевненими у процесі міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;
 - Ваш варіант: _____
-

Дякуємо, що допомогли у нашому дослідженні! Бажаємо Вам благополуччя!

Додаток Д.5.1

Опис тестівника «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників»

Адаптована нами на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form (GKCSAF, 2010) методика «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників» призначена для самооцінювання рівня сформованості загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності: із клієнтами, колегами, керівниками та представниками соціальних інституцій.

Нами сформульовано такі завдання методики:

- визначити рівень володіння основними складовими професійної комунікації майбутніх соціальних працівників як основи міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
- виявити сильні та слабкі сторони індивідуального комунікативного стилю майбутніх соціальних працівників;
- стимулювати у студентів рефлексію щодо якості власної взаємодії з іншими;
- сформувати основу для подальшого вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників як основи міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Об'єктом дослідження є професійна комунікативна компетентність майбутніх соціальних працівників. Предметом дослідження слугує рівень розвитку загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників як основи міжособистісної взаємодії у їхній професійній діяльності, визначених у структурі Gap-Kalamazoo.

До цільової аудиторії проведення дослідження належать: здобувачі спеціальності «Соціальна робота» III і IV курсів бакалавра та II рівня вищої освіти (магістерського); викладачі і керівники навчальної / виробничої практики для формувального оцінювання; дослідники, які аналізують розвиток комунікативних компетентностей у процесі підготовки соціальних працівників. Орієнтовна вікова категорія респондентів: 18–25 років. Сумарний час на заповнення обох частин опитувальника: 20–25 хв.

Оригінальна версія Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form (KCSAF) розроблена групою дослідників Мічиганського університету для оцінки комунікативних умінь медичних фахівців (GKCSAF, 2010). Її структура базується на дев'яти ключових доменах ефективної професійної комунікації: 1) будування стосунків; 2) відкриття обговорення; 3) збір інформації; 4) розуміння точки зору співрозмовника; 5) надання інформації; 6) досягнення згоди; 7) завершення взаємодії; 8) демонстрація емпатії; 9) повідомлення точної інформації.

Процес адаптації методики до контексту підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності охоплював кілька етапів:

1. Лінгвістична адаптація: переклад оригінальної версії з англійської українською мовою з подальшим редагуванням для збереження смислової точності формулювань.
2. Культурно-професійна адаптація: заміна термінів, що стосувалися медичної діяльності, на поняття, релевантні соціальній роботі.
3. Контентна адаптація: розширення деяких пунктів анкети для урахування специфіки соціальної роботи (взаємодія не лише з клієнтами, а й з іншими соціальними групами: волонтерами, громадами, інституціями та ін.).

Результатом адаптації є авторський варіант самооцінювання, що зберігає базову структуру Gap-Kalamazoo, але відображає контекст професійної комунікації соціального працівника.

Анкета містить 9 блоків, кожен з яких описує окрему групу комунікативних умінь та містить по 4 конкретних поведінкових індикатори, що дозволяють майбутнім соціальним працівникам оцінити свій рівень володіння певними навичками (табл. 1).

Таблиця 1

**Узагальнення поведінкових індикаторів майбутніх соціальних працівників
відповідно до конкретних груп комунікативних умінь**

№ блоку	Комунікативна навичка	Сутність комунікативної навички
1	Встановлення комунікативного контакту	Виявляє інтерес до співрозмовника.
2	Підтримування процесу обговорення	Дозволяє співрозмовнику відкрито висловитись.
3	Збір інформації	Ставить запитання, узагальнює почуте.
4	Розуміння точки зору співрозмовника	З'ясовує переконання та очікування співрозмовника.
5	Надання інформації	Пояснює доступно і уточнює розуміння співрозмовником інформації
6	Досягнення згоди	Залучає співрозмовника до ухвалення рішень.
7	Завершення взаємодії	Підсумовує, виражає вдячність співрозмовнику.
8	Демонстрування емпатії	Реагує на емоційний стан співрозмовника, виявляє співчуття.
9	Повідомлення достовірної інформації	Передає суть ситуації, пропонує варіанти дій.

Самооцінювання проводиться в індивідуальній або груповій формах. У першій частині самооцінювання респонденту пропонується уважно ознайомитись із питаннями та дати на них щирі відповіді, оцінивши кожне твердження за п'ятибальною школою (табл. 2).

Таблиця 2

Опис показників оцінки комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників

Бал	Оцінка	Тлумачення
1	Недостатньо	Навичка майже не проявляється.
2	Достатньо	Навичка проявляється частково і є нестабільною.
3	Добре	Навичка проявляється у більшості ситуацій.
4	Дуже добре	Навичка є сформованою і проявляється послідовно.
5	Відмінно	Навичка є стійкою і реалізується на професійному рівні.

У другій частині самооцінювання респондент має обрати три комунікативні навички, що вдаються найкраще та три комунікативні навички, що потребують удосконалення. Ця частина спрямована на підсилення рефлексійного складника методики.

Підрахунок балів для підсумкового висновку щодо рівня загальної комунікативної готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності відбувається за всіма 9 комунікативними навичками. Максимальна кількість балів – 45, мінімальна – 9. Для зручності результати переводяться у середній показник, що визначається за формулою: $P=S/9$, де P – середній показник, S – сума балів, а сталий дільник «9» є кількістю досліджуваних комунікативних навичок (табл. 3).

Таблиця 3

Ключ для інтерпретації результатів самооцінювання рівня сформованості загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників у процесі

професійної підготовки, зокрема до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

Рівень готовності	Середній бал	Характеристика рівня
Високий	4–5	Комунікація професійна, емпатійна, послідовна.
Середній	3–4	Загалом ефективна комунікація, потребує незначного вдосконалення. Уміння сформовані частково, проявляються нестійко.
Початковий	1–2	Недостатній рівень комунікативної компетентності.

Аналіз результатів «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників» доступний у трьох формах:

1. Узагальнено – середній бал за всіма блоками, що характеризує загальний рівень комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників.
2. Диференційовано – аналіз за кожною із дев'яти комунікативних навичок.
3. Рефлексивно – за самостійним вибором респондента трьох найкращих і трьох проблемних навичок.

Форма представлення результатів охоплює: таблицю із заповненими оцінками (1–5); список сильних сторін і напрямів удосконалення; підсумковий висновок про рівень комунікативної готовності до професійної діяльності.

Серед очікуваних результатів застосування методики нами передбачено:

- підвищення рівня усвідомленості майбутніх соціальних працівників щодо власної готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності;
- виявлення конкретних напрямів професійного вдосконалення вказаного контексту;
- використання результатів для побудови тренінгових програм з підвищення комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема щодо міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Додаток Д.5.2

Самооцінювання № 5*

(для здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота)
 (*адаптовано автором на основі опитувальника Gar Kalamazoo
 (GKCSAF, 2010))

Дата _____ Курс _____
 Вік _____

1. У правій колонці поставте собі, будь ласка, відповідну оцінку за такими показниками:

1 – недостатньо; 2 – достатньо; 3 – добре; 4 – дуже добре; 5 – відмінно

Критерії оцінювання	Оцінка				
	11	12	13	44	45
Наскільки добре, на Вашу думку, Ви:					
1. Встановлюєте комунікативний контакт, тобто: - починаєте розмову та виявляєте інтерес до співрозмовника; - використовує тон, темп, зоровий контакт та позу, що поліпшують взаємодію; - чітко реагуєте на заяви співрозмовника про ідеї та почуття; - встановлюєте із співрозмовником зоровий контакт.					
2. Підтримуєте процес обговорення, тобто: - дозволяєте співрозмовнику висловитися без переривання; - уточнюєте деталі для уникнення непорозумінь; - пояснюєте та / або узгоджуєте порядок міжособистісній взаємодії; - використовуєте слова, що виражають турботу та занепокоєння, протягом усієї комунікації.					
3. Збираєте інформацію, тобто: - відповідаєте, використовуючи відкриті запитання. - уточнюєте деталі за потреби, використовуючи більш конкретні запитання або запитання «так/ні»; - підсумовуєте та надаєте співрозмовнику можливість виправити або додати інформацію; - фіксуєте / запам'ятовуєте інформацію.					
4. Розумієте точку зору співрозмовника, тобто: - запитуєте про важливі деталі, обставини особи; - уточнюєте щодо інших людей, які можуть вплинути на ситуацію; - з'ясовуєте переконання, занепокоєння та очікування співрозмовника; - уточнюєте особливості трактування співрозмовником понять соціальної роботи					
5. Ділитесь інформацією, тобто: - оцінюєте розуміння співрозмовником проблеми; - оцінюєте бажання співрозмовника отримати більше інформації; - пояснюєте зрозумілими для співрозмовника словами; - уточнюєте щодо наявності питань.					
6. Досягаєте згоди, тобто: - залучаєте співрозмовника до вибору та рішень тією мірою, якою він цього бажає; - перевіряєте взаємне розуміння ситуації та планів;					

• запитуєте про узгодженість планів; • визначаєте додаткові ресурси за потреби.					
7. Завершуєте взаємодію, тобто: • запитуєте, чи є запитання, занепокоєння чи інші проблеми; • підсумовуєте; • уточнюєте час наступного контакту; • висловлюєте подяку співрозмовнику та завершуєте розмову;					
8. Демонструєте емпатію, тобто: • розумієте емоційний стан співрозмовника; • виявляєте співчуття та турботу; • визначаєте / підтверджуєте емоційні реакції співрозмовника; • відповідно реагуєте на емоційний стан співрозмовника.					
9. Повідомляєте достовірну інформацію, тобто: • точно передаєте суть та зміст ситуації; • враховуєте думку більш досвідчених фахівців; • чітко представляєте та пояснюєте варіанти вирішення ситуації; • надаєте достатньо чіткої інформації для ухвалення рішень.					

2. Будь ласка, виберіть по три варіанти відповіді з кожної колонки:

Що Вам вдається найкраще?	Що Ви бажаєте покращити?
○ Будувати стосунки ○ Розпочинати обговорення ○ Збирати інформацію ○ Розуміти точку зору співрозмовника ○ Ділитися інформацією ○ Досягати згоди ○ Забезпечувати завершення розмови ○ Демонструвати емпатію ○ Повідомляти точну інформацію	○ Будувати стосунки ○ Розпочинати обговорення ○ Збирати інформацію ○ Розуміти точку зору співрозмовника ○ Ділитися інформацією ○ Досягати згоди ○ Забезпечувати завершення розмови ○ Демонструвати емпатію ○ Повідомляти точну інформацію

Додаток Е

Ситуаційні завдання для формування рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності

(для здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота)*

***розроблено автором**

Дата _____

Курс _____

Вік _____

1. Ситуаційне завдання 1

Інструкція: у здобувачів (індивідуально, у парах чи у малих групах – за вибором здобувачів чи викладача) – опис ситуації та завдання у роздрукованому вигляді.

Ситуація: «Ви перебуваєте у своєму кабінеті у державній соціальній службі. До Вас заходить знервований отримувач соціальних послуг у військовій формі (далі – клієнт), який гнівно вигукує просто від дверей, розмахуючи руками: «Та Ви що собі дозволяєте? Що це за закони такі у країні?! Я нічого платити не буду! Вас усіх треба на фронт відправити!» Ваші дії».

Завдання: сформулювати індивідуально, у парах чи у малих групах (*примітка:* за вибором викладача чи здобувачів) діалог із трьох-п'яти фраз для конструктивного продовження міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Після роботи та повідомлення здобувачами результатів роботи, обговорення – повідомлення правильного варіанту відповіді.

Правильна відповідь (у викладача):

– Сідайте, будь ласка. Бажаєте води? (*воду все одно набрати і поставити на стіл біля клієнта*)

– Вибачте, можете ще раз уточнити: хто від Вас вимагає грошей?

– Вибачте, можете ще раз уточнити: за що Ви маєте платити гроші?

– Давайте ми зараз із Вами напишемо відповідну заяву (відмову, скаргу). Я допоможу сформулювати (*поточно у комунікації варто постійно звертати увагу на додаткові приємні аспекти клієнта («У Вас цікаві шеврони: я таких ще не бачила. Вибачте, що вони означають?») чи його комфорт («Вам зручно сидіти? Може займете інше місце?»)*).

Додаткові запитання від викладача:

1. На що, насамперед, варто звернути увагу, у процесі первинної комунікації із знервованою людиною у військовій формі? (*Переконатися, що у військового немає зброї. Якщо зброї не видно, але є її ймовірність, військовий не заспокоюється, то, після попередження, варто викликати охорону та поліцію*)

2. Що не варто говорити та робити під час такої ситуації міжособистісної взаємодії із клієнтом? (*Бути байдужим, грубити, казати «Заспокойтеся», виганяти з кабінету тощо*).

3. Чи маєте додаткові запитання?

Після обговорення того, чия відповідь найбільше відповідала правильному варіанту, – виставлення оцінок (правильна відповідь – 5 балів).

Рефлексія: що сподобалося, не сподобалося, здивувало, зацікавило, насторожило тощо у цій ситуації?

2. Ситуаційне завдання 2

Інструкція: у здобувачів (індивідуально, у парах чи у малих групах – за вибором здобувачів чи викладача) – опис ситуації та завдання у роздрукованому вигляді.

Ситуація: «До Вашого кабінету, гримаючи дверима, заходить роздратована жінка середнього віку (далі – клієнтка) й емоційно заявляє: «Мені вже давно обіцяють оформити допомогу на дитину, але грошей досі не було! Ви знущаетесь з мене?! Чи мені потрібно у новинах розказати як ви тут працюєте?!». Ваші дії».

Завдання: сформулювати індивідуально, у парах чи у малих групах (*примітка:* за вибором викладача чи здобувачів) діалог із трьох-п'яти фраз для конструктивного продовження міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Після роботи та повідомлення здобувачами результатів роботи, обговорення – повідомлення правильного варіанту відповіді.

Правильна відповідь (у викладача):

– Сідайте, будь ласка. Бажаєте води? (*воду все одно набрати і поставити на стіл біля клієнтки*)

– Вибачте, можете ще раз уточнити: хто саме обіцяв Вам оформити допомогу на дитину?

– Вибачте, можете ще просто зараз надати необхідні документи?

– Давайте ми зараз із Вами ще раз проаналізуємо Вашу ситуацію. (*поточно у комунікації варто постійно звертати увагу на додаткові приємні аспекти клієнтки («У Вас дуже гарна зачіска (прикраси, сукня тощо)» чи її комфорт («Вам зручно сидіти? Може займете інше місце?»))*).

Додаткові запитання від викладача:

1. Що робити, якщо жінка навіть після Ваших професійних дій продовжуватиме агресивно себе поводити? (*Викликати охорону чи поліцію, але обов'язково після попередження*)

2. Що не варто говорити та робити під час такої ситуації міжособистісної взаємодії із клієнтом? (*Бути байдужим, грубити, казати «Заспокойтеся», виганяти з кабінету тощо*).

3. Чи маєте додаткові запитання?

Після обговорення того, чия відповідь найбільше відповідала правильному варіанту, – виставлення оцінок (правильна відповідь – 5 балів).

Рефлексія: що сподобалося, не сподобалося, здивувало, зацікавило, насторожило тощо у цій ситуації?

3. Ситуаційне завдання 3

Інструкція: у здобувачів (індивідуально, у парах чи у малих групах – за вибором здобувачів чи викладача) – опис ситуації та завдання у роздрукованому вигляді.

Ситуація: «До Вашого кабінету заходить літня жінка і роздратовано заявляє: «Ви казали принести довідку, а тепер вона вам не підходить! Визначтесь вже, що вам потрібно!». Ваші дії».

Завдання: сформулювати індивідуально, у парах чи у малих групах (*примітка:* за вибором викладача чи здобувачів) діалог із трьох-п'яти фраз для конструктивного продовження міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Після роботи та повідомлення здобувачами результатів роботи, обговорення – повідомлення правильного варіанту відповіді.

Правильна відповідь (у викладача):

– Доброго ранку. Сідайте, будь ласка. Я розумію, що така ситуація може засмучувати. Давайте розберімося разом.

– Будь ласка, покажіть, яку довідку Ви принесли. Зараз усе уточнимо.

– Можливо, змінилися вимоги до документів. Давайте я перевірю останню інформацію, щоб Ви не витрачали час даремно.

– Я підкажу, які саме документи потрібні зараз, і, за потреби, допоможу їх оформити.

Додаткові запитання від викладача:

1. На що варто звернути увагу у спілкуванні з літньою людиною в емоційному збудженні?

2. Чому важливо не обіцяти того, що не залежить від соціального працівника?

3. Як допомагає техніка «емоційного віддзеркалення» в таких ситуаціях?

4. Як допомогти літній людині саморегулювати свій стан.

Після обговорення того, чия відповідь найбільше відповідала правильному варіанту, – виставлення оцінок (правильна відповідь – 5 балів).

Рефлексія: що сподобалося, не сподобалося, здивувало, зацікавило, насторожило тощо у цій ситуації?

4. Ситуаційне завдання 4

Інструкція: у здобувачів (індивідуально, у парах чи у малих групах – за вибором здобувачів чи викладача) – опис ситуації та завдання у роздрукованому вигляді.

Ситуація: «Ваш колега невдоволено каже, що Ви уникаєте відповідальності та перекладаєте на нього всю паперову роботу. Ваші дії».

Завдання: сформулювати індивідуально, у парах чи у малих групах (*примітка:* за вибором викладача чи здобувачів) діалог із трьох-п'яти фраз для конструктивного продовження міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Після роботи та повідомлення здобувачами результатів роботи, обговорення – повідомлення правильного варіанту відповіді.

Правильна відповідь (у викладача):

– Мені шкода, що у Вас склалося таке враження. Давайте уточнимо, які саме завдання викликають найбільше навантаження.

– Я хочу, щоб наша співпраця була комфортною для обох. Можемо разом розподілити обов'язки і прописати їх, щоб уникнути непорозумінь.

– Скажіть, будь ласка, у чому саме Ви відчуваєте, що я перекладаю роботу? Я готовий(а) це обговорити.

– Давайте розпишемо обов'язки так, щоб кожен знав свою частину – це допоможе уникнути подібних ситуацій надалі.

– Можемо звернутися до керівництва, щоб регламентувати наші обов'язки додатковими розпорядженнями чи зміною посадових обов'язків.

Додаткові запитання від викладача:

1. Які техніки ненасильницької комунікації особливо важливі у конфлікті «колега–колега»?

2. Чому важливо уникати узагальнень («ти завжди», «ти ніколи»)?

3. Як документування розподілу обов'язків впливає на командну взаємодію?

4. Як допомагає техніка «емоційного віддзеркалення» у таких ситуаціях?

Після обговорення того, чия відповідь найбільше відповідала правильному варіанту, – виставлення оцінок (правильна відповідь – 5 балів).

Рефлексія: що сподобалося, не сподобалося, здивувало, зацікавило, насторожило тощо у цій ситуації?

5. Ситуаційне завдання 5

Інструкція: у здобувачів (індивідуально, у парах чи у малих групах – за вибором здобувачів чи викладача) – опис ситуації та завдання у роздрукованому вигляді.

Ситуація: «Ви телефонуєте у центр зайнятості для уточнення інформації щодо клієнта, але працівник центру різко відмовляє Вам: «Ми не зобов'язані надавати Вам цю інформацію!» Ваші дії.

Завдання: сформулювати індивідуально, у парах чи у малих групах (*примітка:* за вибором викладача чи здобувачів) діалог із трьох-п'яти фраз для конструктивного продовження міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Після роботи та повідомлення здобувачами результатів роботи, обговорення – повідомлення правильного варіанту відповіді.

Правильна відповідь (у викладача):

– Я телефоную не для порушення правил, а щоб оперативно вирішити питання нашого спільного клієнта.

– Можливо, мені потрібно оформити запит у письмовій формі? Підкажіть, будь ласка, як це краще зробити.

– Я поважаю Ваші обмеження. Давайте разом знайдемо форму взаємодії, яка буде коректною юридично і зручною для Вас.

Додаткові запитання від викладача:

1. Які правові обмеження регулюють передачу інформації між установами?

2. Як формулювання фрази «Підкажіть, будь ласка» впливає на готовність співрозмовника до співпраці?

3. Чому важливо зберігати спокій навіть у телефонній розмові?

4. Які техніки саморегуляції допоможуть зберігати психоемоційну рівновагу у такій ситуації?

Після обговорення того, чия відповідь найбільше відповідала правильному варіанту, – виставлення оцінок (правильна відповідь – 5 балів).

Рефлексія: що сподобалося, не сподобалося, здивувало, зацікавило, насторожило тощо у цій ситуації?

Додаток Ж

Дидактично-діагностична картка № 1
Формування готовності майбутніх соціальних працівників до
міжособистісної взаємодії у професійній діяльності
(мотиваційно-ціннісний компонент)

Дотримання майбутніми соціальними працівниками критеріїв міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	Форми та методи роботи
1. Усвідомлення необхідності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, зокрема адаптивності та гнучкості у спілкуванні	Самооцінка, взаємооцінювання, оцінювання, дискусійне питання для обговорення; тема для навчального індивідуального, парного, групового завдання тощо
2. Зосередження на формуванні критичного мислення.	
3. Заохочення майбутніх соціальних працівників до комунікативної взаємодії.	
4. Визнання успіхів та досягнень один одного, клієнтів та інших учасників сфери соціальної роботи, що становить основу емоційного інтелекту, шляхом заохочення, усної оцінки, розвитку рефлексивних навичок, нагород, відзнак, конкурсів тощо.	
5. Зацікавленість та потреба майбутніх соціальних працівників у психоемоційній саморегуляції.	
6. Прагнення до саморозвитку у напрямі готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності	
7. Відповідальне ставлення до соціальних процесів міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.	
8. Прагнення до розуміння потреб клієнтів	
9. Визнання кожного клієнта як суб'єкта соціальної роботи, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття клієнта, інших суб'єктів та подібного ставлення серед клієнтів шляхом вияву етичності поведінки	
10. Ініціативність та відповідальність у формуванні готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як складника загальної готовності до професійної діяльності	

Додаток И

Дидактична картка № 2

Характеристика методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності

(уточнено та розширено автором за результатами колективного дослідження (Осадченко, Самосійний, Кушнір, 2023))

№	Назва методу	Характеристика методу	Приклад дидактичного завдання
1.	Повідомлення	коротка, детальна інформація іншій особі міжособистісної взаємодії про подію або процес; дані, що базуються на коротких фактах або нормативних показниках / інформації. Слугує основою для подальшого пояснення або розповіді учасникові міжособистісної взаємодії соціального працівника у професійній діяльності	а) проаналізувати структуру та зміст повідомлення соціального працівника юристам про результати міжособистісної взаємодії із батьками 14-річного Івана щодо профілактики правопорушень; б) розробити зміст інформаційного повідомлення для підлеглих соціальних робітників щодо зміни у графіках роботи соціальної служби у територіальних громадах.
2.	Пояснення	Може бути як складовою частиною наступних методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії, так і окремим засобом цієї взаємодії. Однак безумовною характеристикою пояснення як методу вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії має бути його структурованість, доступність, логічність та лаконічність з урахуванням ймовірності початкового психологічного опору з боку одержувачів соціально-психологічних послуг.	а) проаналізувати структуру та зміст поданого пояснення соціального працівника медичним працівникам про психічний стан агресивного відвідувача соціальної служби; б) укладіть та презентуйте пояснення пенсіонеру про зміни у нарахуванні пенсії. Уникайте виправдань: дотримуйтесь емоційного інтелекту.

3.	Інструкція або настанова	Можуть бути використані в контексті попереджень, навчання безпечній поведінці, ухвалення рішень у конкретних ситуаціях, виконання психотехніки або алгоритмів соціальних дій тощо.	а) проаналізувати структуру та зміст поданої інструкції для соціальних працівників при появі у кабінеті соціальної служби озброєного відвідувача; б) укладіть та презентуйте інструкцію (настанову) поводження соціальних працівників під час повітряної тривоги у період виїзду до територіальної громади. Примітка: дотримуйтеся чинних вимог, розроблених інстанціями, котрі безпосередньо надають аналогічні інструкції.
4.	Розповідь	- розгорнуте пояснення; фактична послідовність на основі індивідуальних особливостей клієнта чи інших учасників міжособистісної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників (використання емоційних, інформаційних, особистісних наративних технік тощо); - взаємодії, які є невід'ємним елементом причинно-наслідкових зв'язків; - факти, викладені в розповіді, повинні бути достовірними, бажано з посиланнями на чинне законодавство або записаними на папері.	а) проаналізувати структуру та зміст поданої розповіді для дітей-підлітків щодо профілактики крадіжок; б) укладіть та презентуйте розповідь працівнику поліції про вживання наркотичних речовин неповнолітнім хлопцем із багатодітної родини. Примітка: дотримуйтеся фактів та уникайте емоційності.
5.	Монолог	Виступ однієї людини, яка в сучасну епоху «швидкого життя» та «сприйняття фрагментарно» звикла отримувати інформацію з мінімальними витратами часу та зусиль, «гуглити» та «любить дивитися», а також цікавиться відео тривалістю до 1 хв., знизилася свою продуктивність.	а) проаналізувати структуру та зміст поданого монологу для молодої матері, яка планує відмовитися від новонародженої дитини; б) укладіть та презентуйте клієнту (отримувачу соціальних послуг), котрий потрапив у складну життєву ситуацію, монолог-приклад життєвого досвіду іншого клієнта, котрий не здався у аналогічній ситуації і досі має конструктивні життєво-професійні результати.

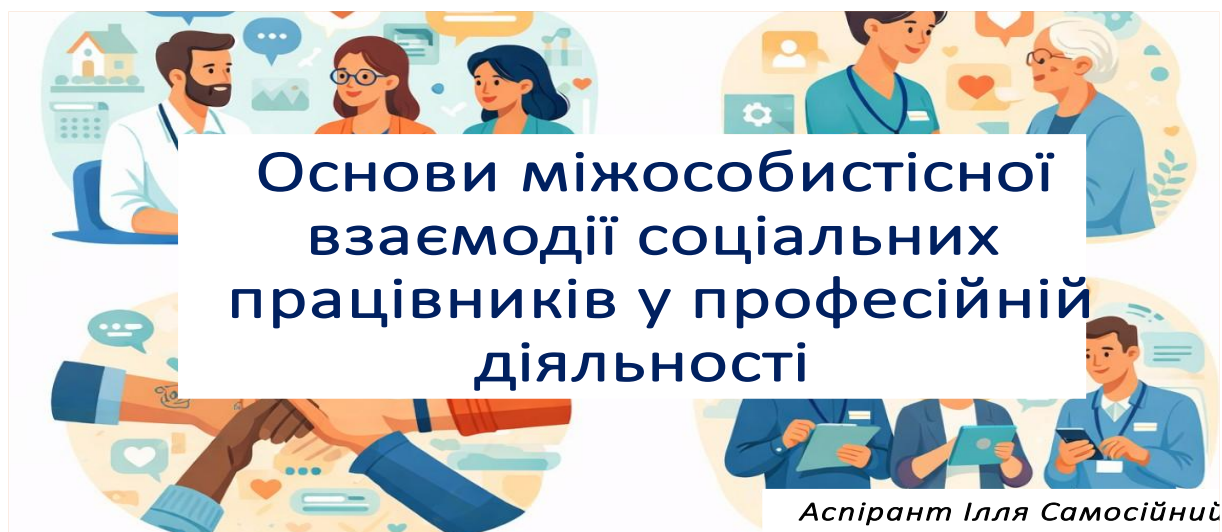
6.	Бесіда	розмова, звіт, повідомлення з подальшим обміном думками, що традиційно може бути парною, груповою або фронтальною (колективною); проте найзначніший комунікативний вплив на міжособистісну взаємодію має індивідуальна бесіда. На жаль, у масовій соціальній практиці та у професійній підготовці індивідуальні бесіди використовуються переважно неконструктивно: наприклад, соціальний працівник намагається вплинути на людину, використовуючи цей метод вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у присутності інших отримувачів соціальних послуг або їхніх колег, порушуючи принципи особистісного підходу до спілкування, закріплюючи цей метод усвідомленням та викликаючи стан дезорієнтації в теперішньому часі. В таких умовах у отримувачів соціальних послуг розвиваються або почуття агресії, або депресії, що призводить до інших поведінкових порушень.	а) проаналізувати структуру та зміст поданої бесіди із двома претендентами на посади соціальних робітників; б) укладіть та презентуйте план бесіди (1–6 запитань) із учасниками соціального проекту «Травмоорієнтований підхід у роботі з неповнолітніми дітьми, що пережили насилля». Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника
7.	Діалог	розмова; низка висловлювань двох або більше осіб на певну тему; переговори; розмова, спрямована на з'ясування суті ситуації (Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 303), який ми визначаємо як конструктивну розмову, під час якої сторони намагаються не лише з'ясувати свої погляди та усвідомлення заданої теми/проблеми, але й отримати необхідний досвід у процесі розмови. Класична структура діалогу: обґрунтування теми діалогу → чергування розмови з одержувачем / одержувачами соціальних послуг чи іншими учасниками соціального процесу → рефлексія над діалогом.	а) проаналізувати структуру та зміст поданого діалогу із чоловіком, котрий вдається до домашнього насилля; б) укладіть та презентуйте план діалогу (1–6 реплік) із підлітком, який організував жорстокий булінг однокласнику. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника.

8.	Дебати	обмін думками; дискусія на певну тему; обговорення; суперечка, що характеризуються гарячою, суперечливою, конфліктною дискусією на певну тему. Інтерактивні аналоги дебатів є методи «Дві правди та брехня», «Дебати», «Дебати в стилі Карла Поппера», «Займи позицію», «Обмін думками» тощо (Пометун, 2007).	а) проаналізувати структуру та зміст поданих дебатів у територіальній громаді щодо антисоціальної поведінки кількох родин у одному із сіл; б) укладіть та презентуйте план дебатів (1–6 передбачуваних питань та реплік) із групою психологів щодо розробки міні-проєкту з надання психологічної підтримки військовим, котрі повернулися у родини із полону. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника та не переводьте дебати у справжню суперечку.
9.	Дискусія	багатогранне, колективне та поглиблене обговорення спірного питання у засобах масової інформації або на зборах; широке публічне обговорення спірного питання. Якщо порівняти цей метод вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії з дебатами, то очевидно, що це суперечка (дебати), у ході якої виникає певна гостра соціально-психологічна проблема, проявляється у формулюванні, стимулює подальше багатогранне обговорення засобами дискусії, спрямованої на вироблення конструктивних висновків. Дискусійними стають проєкти всіх нормативно-правових документів, опублікованих у засобах масової інформації, висновок яких зазвичай є результатом наслідків попередніх соціальних дебатів (сварок, суперечок тощо). Інтерактивними аналогами дискусії є методи: «Акваріум», «Активне слухання», «Громадські слухання», «Дерево рішень», «Дискусійна мережа» «Дискусія», «Дискусія в стилі ток-шоу», «Діалог», «Зустріч експертної групи (або циклічна дискусія)», «Інтерв'ю», «Коло ідей», «Письмова (мовчазна) дискусія», «Миттєва дискусія», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Оцінювальна дискусія», «Шкала безперервної думки» тощо. (Пометун, 2007).	а) проаналізувати структуру та зміст поданої дискусії із соціальними педагогами у рамках тренінгу з протидії булінгу у школі; б) укладіть та презентуйте план дискусії (1–6 реплік) із членами родини військового, котрий повернувся до родини із зони бойових дій та виявляє агресію й жорстокість до рідних. Пам'ятайте про принципи етичної поведінки соціального працівника та не переводьте дискусію у справжню суперечку.

10.	Лекція	публічний виступ або розповідь; усне викладення інформаційного матеріалу. Інтерактивними аналогами лекції є методи: «Інтерактивна лекція», «Керована лекція», «Лекція з паузами», «Лекція з участю гостей» тощо (Пошетун, 2007).	а) проаналізувати структуру та зміст поданої інтерактивної лекції для учнів старших класів щодо протидії булінгу; б) укладіть та презентуйте план та зміст інтерактивної лекції для молодших підлітків щодо профілактики тютюнозалежності. Пам'ятайте, що лекції корисні лише тоді, коли супроводжуються обов'язковим використанням сучасних спеціальних ефектів впливу: презентації, статистичні дані, науково-популярна інформація, емоційність, структурування та підтримка постійного, позитивного емоційного та діалогічного контакту з аудиторією тощо.
-----	--------	--	--

Додаток К.1

Презентація авторського тренінгу для майбутніх соціальних працівників «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?»



Аспірант Ілля Самосійний

ЯК ЗАВЖДИ ФОРМУЛЮЮТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАЦІВНИКИ (СТУДЕНТИ) У ПОЛЬЩІ?

«Szanowna Pani Profesor
Z załącznikami przesyłam prezentację na
zaliczenie ćwiczeń z przedmiotu Podstawy
komunikacji społecznej.
Jako starosta chciałbym Pani podziękować, w
imieniu całego II roku pedagogiki specjalnej
stacjonarnej, za wartościowe zajęcia i
poświęcony nam czas.
Życzymy wszystkim co najlepsze w pracy
zawodowej oraz życiu osobistym :).
Z wyrazami szacunku,
Iwona Płońska, 60656
pedagogika specjalna, rok 2 semestr 1
stacjonarnie»

Примітка: особисті дані автора повідомлення, з точки зору конфіденційності

«Шановна Пані Професор!
Надсилаю презентації до іспиту з
предмета «Основи соціальної
комунікації».
Як староста, хотіла б подякувати Вам від
імені всього другого курсу денної
форми навчання за цінні заняття та час,
присвячений нам.
Бажаємо Вам усього найкращого у
професійній роботі та особистому житті
:).
З найкращими побажаннями,
Івона Плоньська, 60656
спеціальна освіта, 2 курс, 1 семестр,
денна форма навчання»

ЯК ЗАВЖДИ ФОРМУЛЮЮТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ АСПІРАНТИ (СТУДЕНТИ) У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

«Шановна Інна Іванівна
Сподіваюся цей лист застане Вас у доброму здоров'ї та гарному настрої.
Спершу хочу висловити свою велику радість та нетерпіння зустрічі з Вами особисто в Києві. Я
дуже чекаю на Ваші наукові поради, керівництво та можливість працювати під Вашим
керівництвом. Мої плани передбачають прибуття до Києва 25 березня.
З великим сумом та вибаченням повідомляю, що не зможу прибути до України до кінця лютого
та взяти участь у зустрічі запланованій на 26 лютого. Причини, через які я не можу прибути
вчасно, є об'єктивними, і за це сердечно вибачаюся.
Ще раз вибачаюся за незручності які моє запізнення може спричинити.
З повагою,
Ваш аспірант третього року навчання,
Ю Джінтань»

Примітка: особисті дані автора повідомлення, з точки зору конфіденційності

ЯК ЧАСТО ФОРМУЛЮЮТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАЦІВНИКИ (СТУДЕНТИ) УКРАЇНИ

«А пара завтра буде?»
(аватар – «дракон», нікнейм – «Кицюня»)

«А завтра практичне чи лекція?»
(аватар – «смайл», нікнейм – «Термінатор»)

«Надсилаю завдання»
(аватар – «тортик», нікнейм – «Крістіночка»)

«Ви мій рецензент. Надсилаю роботу»
(аватар – «вогонь», нікнейм – «Бодя»)

Примітка: особисті дані автора повідомлення, з точки зору конфіденційності

Ми не помиляємося, а набуваємо досвіду

Помилка немає: є наша точка зору (знання, переконання), чинні у певний момент нашого розвитку

Не важливо, якими ми є. Важливо, що ми зробили, щоб змінитися, та те, як ми насправді конструктивно позитивно розвинулися

Постулати наукової школи проф. Інни Осадченко

ЯК ЗАВЖДИ ФОРМУЛЮЮТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІ СОЦІАЛЬНІ ПРАЦІВНИКИ (СТУДЕНТИ) У ПОЛЬЩІ?

«Шановна Пані Професор!
Надсилаю презентації до іспиту з предмета «Основи соціальної комунікації».
Як староста, хотіла б подякувати Вам від імені всього другого курсу денної форми навчання за цінні заняття та час, присвячений нам.
Бажаємо Вам усього найкращого у професійній роботі та особистому житті :).
З найкращими побажаннями,
Івона Плоньська, 60656
спеціальна освіта, 2 курс, 1 семестр, денна форма навчання»

Структура повідомлення:

1. Увічливе звертання («Шановна Пані Професор!»).
2. Основна частина з докладною інформацією: Що? («презентація») → Для чого? («до іспиту з предмета «Основи соціальної комунікації») → Як? («надсилаю»).
3. Додаткова позитивна інформація.
4. Докладні дані (без скорочень) автора повідомлення з увічливим початком («З найкращими побажаннями»): ім'я та прізвище + шифр залікової книжки (в Україні це не вказують) + спеціальність навчання + курс та семестр навчання чи група + форма навчання.

Примітка: особисті дані автора повідомлення, з точки зору конфіденційності

ЯК РЕКОМЕНДОВАНО БУДУВАТИ МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ СТУДЕНТА ВИКЛАДАЧЕМ?

1. Початок повідомлення/ввічливе звертання:

- Шановна Катерино Петрівно!
- Доброго дня, шановна Марино Іванівно!

2. Вступ повідомлення (коротка інформація про автора повідомлення):

- Звертається до Вас студентка четвертого курсу спеціальності «Соціальна робота», Петренко Марина, щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості»
- Пишу Вам щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості».



ЯК РЕКОМЕНДОВАНО БУДУВАТИ МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ СТУДЕНТА ВИКЛАДАЧЕМ?

3. Основна частина повідомлення:

- Перепрошую, чи можна виконати додаткове завдання до практичного заняття № 1? Якщо так, то яке саме і як воно буде оцінене?
- Дуже прошу Вас дати згоду бути рецензентом моєї кваліфікаційної (бакалаврської) роботи.
- Вибачте, але чи можна перенести нашу індивідуальну консультацію на наступний тиждень із причини моєї участі у спортивному змаганні?
- У мене виникли питання щодо виконання домашнього завдання: його треба виконати у форматі презентації чи виступу без презентації?



ЯК РЕКОМЕНДОВАНО БУДУВАТИ МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ СТУДЕНТА ВИКЛАДАЧЕМ?

4. Увічливе закінчення повідомлення

- Буду вдячний/ вдячна за будь-які поради.
- Заздалегідь дякую за Вашу відповідь.
- Щиро дякую за розуміння.
- Бажаю позитивного настрою.
- Щиро дякую за допомогу.
- Щиро дякую за відповідь.



ЯК РЕКОМЕНДОВАНО БУДУВАТИ МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ СТУДЕНТА ІЗ ВИКЛАДАЧЕМ?

5. Контактні дані:

З повагою,

Надія Симоненко –

студентка 3- го курсу, 2 групи
спеціальності «Соціальна
робота»

ГПФ НУБіП України



ЧОГО
РЕКОМЕНДОВАНО
УНИКАТИ У
МІЖОСОБИСТІСНІЙ
ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТА
ІЗ ВИКЛАДАЧЕМ?



ВАРТО УНИКАТИ:

- недоречних скорочень («З пов.», «Дяк» тощо);
- недотримання чіткої структури повідомлення для взаємодії;
- відправлення повідомлення у неробочий час (окрім періоду блекауту)

ЗРАЗОК ПОВІДОМЛЕННЯ ДЛЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТА ІЗ ВИКЛАДАЧЕМ

Шановна Катерино Петрівно!

Звертається до Вас студентка четвертого курсу спеціальності «Соціальна робота», Петренко Марина, щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості»

Перепрошую, чи можна виконати додаткове завдання до практичного заняття № 1? Якщо так, то яке саме і як воно буде оцінене?

Буду вдячна за будь-яку відповідь.

З повагою,

Марина Петренко –

студентка 3-го курсу, 2 групи

спеціальності «Соціальна робота»

ГПФ НУБіП України



ЗРАЗОК ПОВІДОМЛЕННЯ ДЛЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТА ІЗ ВИКЛАДАЧЕМ

Доброго дня, шановна Марино Іванівно!

Пишу Вам у справі захисту мною бакалаврської роботи.

Дуже прошу Вас дати згоду бути рецензентом моєї кваліфікаційної (бакалаврської) роботи.

Щиро дякую наперед за розуміння та підтримку.

З повагою,

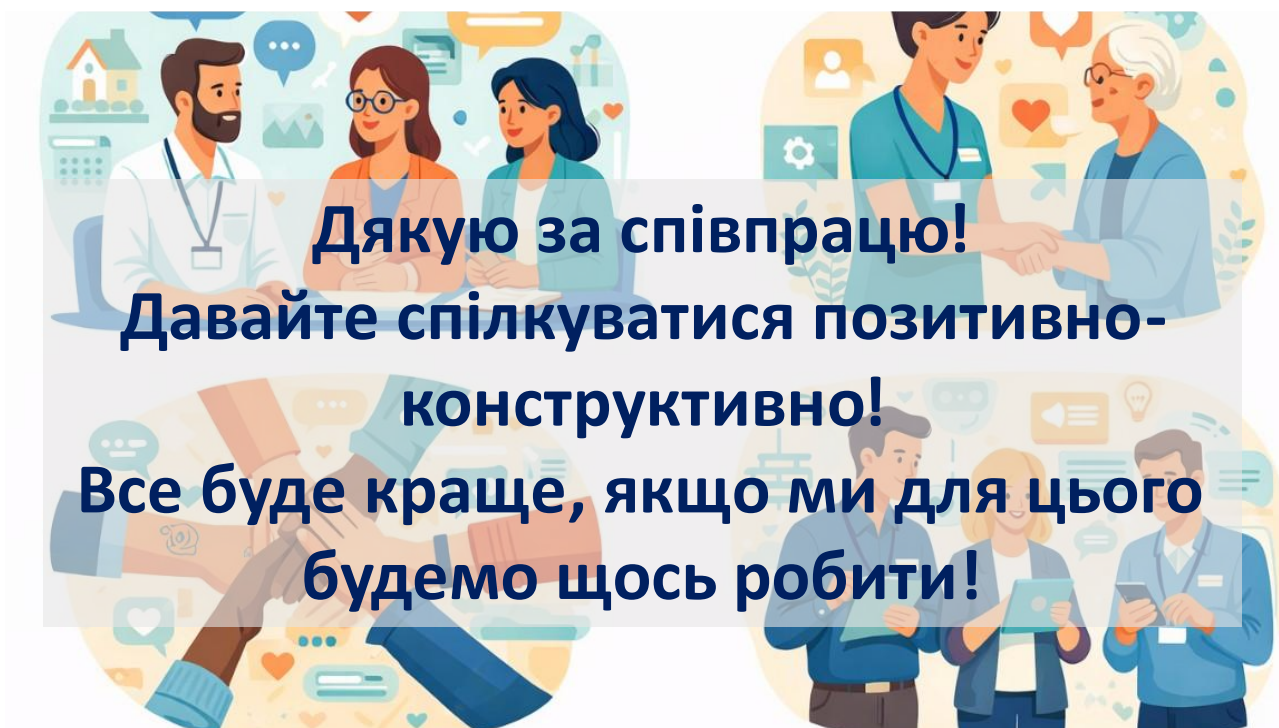
Надія Симоненко –

студентка 4-го курсу, 2 групи

спеціальності «Соціальна робота»

ГПФ НУБіП України





Додаток К.2

Сценарій презентації авторського тренінгу для майбутніх соціальних працівників «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?»

Покликання на відео авторського тренінгу, розміщеного на сайті кафедри соціальної роботи та реабілітації:

<https://www.youtube.com/watch?v=RqtrpT7o8R8>

Доброго дня, шановні студенти!

Сьогодні ми обговоримо тему, яка буде вашим супроводом протягом усієї вашої професійної кар'єри – міжособистісна взаємодія соціального працівника.

Соціальна робота – це не лише знання законів чи методів допомоги. Це, перш за все, робота засобами комунікації. Ефективність допомоги клієнту часто залежить від того, як ми формуємо думки, як ми ставимо запитання та як ми будемо взаєморозуміння.

Тому сьогодні ми розглянемо основні принципи та приклади професійного спілкування, що знадобляться вам під час навчання та пізніше у вашій роботі.

Слайд 2. Як завжди формулюють повідомлення майбутні соціальні працівники (студенти) у Польщі?

Прочитайте мовчки зміст слайду.

Дати можливість студентам почитати (15 секунд).

На цьому слайді показано приклад того, як студенти формулюють міжособистісну взаємодію з викладачами у Польщі. Приклади такого спілкування надала мій науковий керівник – професор Осадченко Інна Іванівна (як візитовий професор Білостоцького університету у Польщі). Усі особисті дані авторів взаємодії змінено з етичних розумінь.

Зверніть увагу на структуру міжособистісної взаємодії:

- ввічливе звертання;
- чітка мета повідомлення,
- прикінцева подяка;
- підпис.

Це приклад академічної культури спілкування, професійної міжособистісної комунікації. Навіть простий лист може сформувати вашу професійну репутацію. Важливо розуміти: соціальний працівник завжди спілкується професійно – навіть у простих повідомленнях із викладачем.

Слайд 3. Як завжди формулюють повідомлення аспіранти (студенти) у Китайській Народній Республіці?

Прочитайте мовчки зміст слайду.

Дати можливість студентам почитати (15 секунд).

Ось типовий приклад навчального спілкування – міжособистісної взаємодії китайського аспіранта до наукового керівника з України. Приклади такого спілкування знову надала Інна Іванівна (як науковий керівник аспірантів із Китайської Народної Республіки). Особисті дані автора взаємодії змінено з етичних розумінь.

Що тут правильно:

5. Спеціально сформульоване запитання.
6. Повага до адресата.
7. Чітка самоідентифікація.
8. Ввічливий висновок.

Пам'ятайте просте правило: культурна міжособистісна взаємодія – це повага + структура + конкретність.

Це правило застосовується до взаємодії з клієнтами, колегами та керівництвом.

Слайд 4. Як часто формують повідомлення майбутні соціальні працівники (студенти) в Україні?

Які Ваші варіанти? Як, на Вашу думку, часто формують повідомлення майбутні соціальні працівники (студенти) своїм викладачам в Україні?

Дати можливість студентам висловити свою думку.

А тепер почитайте мовчки зразки міжособистісної взаємодії студентів – ваших колег. Тут нікнейми та аватари – незмінні, бо за ними й так не можна когось ідентифікувати.

Дати можливість студентам почитати (5 секунд).

У професійному спілкуванні важливо:

5. По-перше, правильно розпочати розмову.
6. По-друге, чітко сформулювати проблему.
7. По-третє, правильно завершити діалог.
8. По-четверте, чітко вказати особисті дані.

Наприклад: замість того, щоб сказати: «Я не розумію завдання», краще сказати: «Чи не могли б ви пояснити вимоги завдання?». Це звучить професійно та конструктивно.

Соціальна робота завжди полягає в неконфліктному спілкуванні.

Слайд 5. Правила міжособистісної взаємодії

Важливо усвідомлювати, що:

Ми не помиляємося, а набуваємо досвіду.

Помилка немає: є наша точка зору (знання, переконання), чинні у певний момент нашого розвитку.

Не важливо, якими ми є. Важливо, що ми зробили, щоб змінитися, та те, як ми насправді конструктивно-позитивно розвинулися

Слайд 6. Як правильно формувати повідомлення міжособистісної взаємодії?

Структура повідомлення:

7. Увічливе звертання («Шановна Пані Професор!»).
8. Основна частина з докладною інформацією: Що? («презентація») → Для чого? («до іспиту з предмета «Основи соціальної комунікації») → Як? («надсилаю»).
9. Додаткова позитивна інформація.
10. Докладні дані (без скорочень) автора повідомлення з увічливим початком («З найкращими побажаннями»): ім'я та прізвище + шифр залікової книжки (в Україні це не вказують) + спеціальність навчання + курс та семестр навчання чи група + форма навчання.

Слайд 7. Як рекомендовано будувати міжособистісну взаємодію студента із викладачем?

1. Початок повідомлення – увічливе звертання:
 - Шановна Катерино Петрівно!
 - Доброго дня, шановна Марино Іванівно!
2. Вступ повідомлення (коротка інформація про автора повідомлення):
 - Звертається до Вас студентка четвертого курсу спеціальності «Соціальна робота», Петренко Марина, щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості»
 - Пишу Вам щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості».

Слайд 8. Як рекомендовано будувати міжособистісну взаємодію студента із викладачем?

3. Основна частина повідомлення:
 - Перепрошую, чи можна виконати додаткове завдання до практичного заняття № 1? Якщо так, то яке саме і як воно буде оцінене?

- Дуже прошу Вас дати згоду бути рецензентом моєї кваліфікаційної (бакалаврської) роботи.
- Вибачте, але чи можна перенести нашу індивідуальну консультацію на наступний тиждень із причини моєї участі у спортивному змаганні?
- У мене виникли питання щодо виконання домашнього завдання: його треба виконати у форматі презентації чи виступу без презентації?

Слайд 9. Як рекомендовано будувати міжособистісну взаємодію студента із викладачем?

4. Увічливе закінчення повідомлення:

- Буду вдячний/ вдячна за будь-які поради.
- Заздалегідь дякую за Вашу відповідь.
- Щиро дякую за розуміння.
- Бажаю позитивного настрою.
- Щиро дякую за допомогу.
- Щиро дякую за відповідь.

До гарних фраз також належать:

- Дякую за вашу відповідь
- Буду вдячний за ваші рекомендації
- Дякую за вашу допомогу
- З найкращими побажаннями

Такі фрази створюють позитивний імідж професіонала.

І пам'ятайте: професійне спілкування завжди закінчується вдячністю.

Слайд 10. Як рекомендовано будувати міжособистісну взаємодію студента із викладачем?

Ще один важливий момент – це представлення себе.

5. Контактні дані:

З повагою,
Надія Симоненко –
студентка 3-го курсу, 2 групи денної форми навчання
спеціальності «Соціальна робота»
ГПФ НУБіП України

Завжди вказуйте:

- ваше прізвище та ім'я,
- ваш курс та групу ,
- вашу спеціалізацію,
- ваш заклад освіти.

Це демонструє вашу відповідальність та організованість.

У майбутньому це буде використано у:

- доповідних записках,
- звітах,
- документаціях справ тощо.

Це означає, що ви вже навчаєтесь професійним навичкам.

Слайд 11. Чого слід уникати у міжособистісній взаємодії?

Це дуже важливий слайд.

Варто уникати:

- недоречних скорочень («З пов.», «Дяк.» тощо);
- недотримання чіткої структури повідомлення для взаємодії;
- відправлення повідомлення у неробочий час (окрім періоду блекауту)

Тобто, поширені помилки:

- скорочення, такі як «спс», «ок»,
- відсутність структури,

- неформальний стиль,
- повідомлення після робочого часу.

Соціальний працівник повинен демонструвати комунікативну зрілість, справжню міжособистісну взаємодію. Ваш стиль спілкування є частиною вашої професійної етики.

Слайд 12. Приклади правильного формулювання міжособистісної взаємодії

Ось приклади правильного звертання.

Дати можливість студентам почитати (15 секунд).

Шановна Катерино Петрівно!

Звертається до Вас студентка четвертого курсу спеціальності «Соціальна робота», Петренко Марина, щодо навчальної дисципліни «Психологія впевненості»

Перепрошую, чи можна виконати додаткове завдання до практичного заняття № 1? Якщо так, то яке саме і як воно буде оцінене?

Буду вдячна за будь-яку відповідь.

З повагою,
Марина Петренко –
студентка 3-го курсу, 2 групи
спеціальності «Соціальна робота»
ГПФ НУБіП України

Примітка:

- без емоцій,
- без вимог,
- лише конструктивне прохання.

Це надзвичайно важливо під час роботи з клієнтами, особливо з тими, хто перебуває в кризовій ситуації.

Соціальний працівник:

- не чинить тиску,
- не засуджує,
- але допомагає формулювати рішення.

Слайд 13. Приклади правильного формулювання міжособистісної взаємодії

Доброго дня, шановна Марино Іванівно!

Пишу Вам у справі захисту мною бакалаврської роботи.

Дуже прошу Вас дати згоду бути рецензентом моєї кваліфікаційної (бакалаврської) роботи.

Щиро дякую наперед за розуміння та підтримку.

З повагою,
Надія Симоненко –
студентка 4-го курсу, 2 групи
спеціальності «Соціальна робота»
ГПФ НУБіП України

Висновки:

Що слід пам'ятати, що міжособистісна взаємодія соціального працівника базується на:

- повазі,
- ясності,
- етиці,
- професійній дистанції,
- конструктивності.

Слова – ваш головний робочий інструмент. Іноді точне формулювання корисніше за методологію.

Сподіваюся, ці принципи допоможуть вам не лише під час навчання, а й у вашій майбутній кар'єрі. Пам'ятайте: ефективна соціальна робота починається з ефективної комунікації.

Слайд 14. Дякую за співпрацю!

Давайте спілкуватися позитивно-конструктивно!

Все буде краще, якщо ми для цього будемо щось робити

Додаток Л

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії із психологами». II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (м. Житомир, 4 квітня 2024 року) https://spf.zu.edu.ua/pdf/info/konferencii/Programa_aktualna_pyttannya_rozvitku_osobystosti_2024.pdf
2. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Особливості професійної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти, психологів та соціальних працівників» III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику» (Маріупольський державний університет, м. Київ, 28 березня 2024 р.).
3. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Психологічний складник технології підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії із психологами» VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, 23-24 квітня 2024 року): <https://drive.google.com/file/d/1Vg5OBhggKpFGhVi7YbB9-U-ddS9IzA6Z/view?usp=sharing>
4. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Сучасні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії із психологами» X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору» (Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, 24 квітня 2024 р.): <https://khdafr.com.ua/novyny/h-vseukrayinska-naukovo-praktychna-konferencziya-aktualni-pytannya-teoriyi-ta-praktyky-psyhologo-pedagogichnoyi-pidgotovky-fahivcziv-v-umovah-suchasnogo-osvitnogo-prostoru/>.
5. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Характеристика змісту технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії із психологами» I Міжнародної науково-практичної конференції «Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій» (ByteEd-2024) (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, 17-19 квітня 2024 р.): https://drive.google.com/drive/folders/1VuRAIj-qU9DVgWcBQovijBwVg6ilIGMN?usp=share_link
6. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії із психологами у ЗДО» у I Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції з міжнародною участю «Інновації в дошкільній освіті: теорія, досвід, перспективи» (Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, 22 травня 2024 року).
7. **Виступ з секційному засіданні на тему:** «Особливості співпраці учителів початкової школи та соціальних працівників». VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» за підтримки програми Еразмус + (26-27 березня 2024 року (м. Вінниця, Україна): [Міжнародна конференція 2024 - Збірка та програма \(google.com\)](#).
8. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Психологічний рапóрт між соціальними працівниками та практичними психологами в умовах закладу освіти» XXVI Всеукраїнської наукової конференції молодих учених „Актуальні проблеми природничих і

гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених» (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, 22-23 травня 2024 р.): <https://cdu.edu.ua/mij-universitet/naukova-j-inovatsijna-diyalnist/rada-molodykh-uchenykh/rodzynka/rodzynka-2024.html>; https://drive.google.com/file/d/1fkgXBUznGK3L-BUrN-dwJY_Gjkn_9uMu/view

9. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Особливості співпраці учителів, практичних психологів та соціальних працівників в умовах закладу освіти» III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір» (21 травня 2024 року, м. Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича): http://elemed.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%B5%D0%BB%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82_compressed.pdf

10. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Шляхи вдосконалення комунікаційної компетентності соціальних педагогів та психологів у закладах освіти» XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (10-11 жовтня 2024 року, м. Ужгород, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти): <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/10752/document.pdf>

11. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Modern requirements for professional training of future social workers in ukraine: resource approach» V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року) із темою: «Modern requirements for professional training of future social workers in ukraine: resource approach»: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1lB7BAXWSPHjrbKeCAy8DW4DDUf0PtGCs>

12. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Експериментальна програма підготовки майбутніх соціальних працівників» на IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика», (19–20 березня 2025 року, м. Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди) <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18335> Покликання на сертифікати: https://drive.google.com/drive/folders/1PBySogQ2yR3_wRHzcxt7Y2SCR65T32u

13. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Експериментальна програма підготовки майбутніх соціальних працівників до конструктивної взаємодії у процесі професійної комунікації» III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (4 квітня 2025 року, м. Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка) https://drive.google.com/drive/folders/1Ca1FsbqG1W6x51As2uFP_AHEAzC6pfNA?usp=sharing

14. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Основи конструктивної взаємодії соціальних працівників із учителями початкової школи» III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції «Професійний розвиток педагога в контексті викликів сьогодення» (9 квітня 2025 року, м. Черкаси, Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради») <https://oipopp.ed-sp.net/taxonomy/term/6539>; сертифікат: <https://salol.li/cD8c603>

15. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Характеристика моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності» Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (10-11 квітня 2025 р., Волинський національний технічний університет, м. Луцьк): https://drive.google.com/file/d/1MC_KOrtUH46PYLSAnD3cZh0d-E4fRIJr/view

16. **Виступ на секційному засіданні на тему:** «Основи конструктивної взаємодії соціальних працівників із працівниками соціальних служб» II Всеукраїнської науково-

практичної онлайн-конференції з міжнародною участю «Інновації в дошкільній освіті: теорія, досвід, перспективи» (22 травня 2025 р., Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради): <https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2025/05/prohrama-2025-1.pdf>

Додаток М

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Anishchenko, V., Potapchuk, T., Samosiyny, I., Kharchenko, L., & Medvediev, O. (2026). El impacto de la comunicación intercultural en la transformación social desde la educación: Un estudio de caso. *Interacción Y Perspectiva*, 16 (2), 547–558. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19244528>; <https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/45360>
2. Осадченко, І. І., Самосійний, І. С., Кушнір, А. О. (2023). Характеристика методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 14, 1. <https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-14-1-2023/kharakteristika-metodiv-verbalno-komunikativnoyi-vzayemodiyi-u-sotsialno-psikhologichniy-diyalnosti>; [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.56-65](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.56-65)
3. Самосійний, І. С. (2025). Аналіз нормативно-правової бази підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Вісник науки та освіти*, 3. 50–56. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/13700>
4. Самосійний, І. С. (2025). Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Перспективи та інновації науки*, 10. 953–969. <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/30402>
5. Самосійний, І. С. (2025). Діагностичний інструментарій стану готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*, 59. 274–288. <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/18896>

Список публікацій, що засвідчують апробацію результатів дослідження

6. Самосійний, І. С. (2023). Особливості сучасної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу: тези Міжнародна науково-практична конференція* (с. 158–159). Київ.
7. Самосійний, І. (2024). Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Роль молоді у розвитку АПК України: тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 261–262). Київ.
8. Samosiyny, I. (2025). Modern requirements for professional training of future social workers in ukraine: resource approach. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: тези V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 402–403). Полтава.
9. Samosiyny, I. (2026). Innovative learning technologies as a didactic resource for training future social workers for interpersonal interaction in professional activities. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 412–414). Полтава.

Додаток Н

Довідки про впровадження результатів дисертаційної роботи



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-10

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 23.04.2026 № 763/28
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Самосійного Іллі Сергійовича

на тему «Підготовка майбутніх соціальних працівників до
міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», поданого на здобуття
наукового ступеня доктора філософії (PhD)
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Дослідницько-експериментальна робота та апробація положень дисертаційного дослідження Самосійного Іллі Сергійовича здійснювалася в освітньому процесі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2023–2025 років з метою підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Зокрема було здійснено педагогічну діагностику рівнів підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності за розробленими автором критеріями та показниками, апробовано модель підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та педагогічні умови її реалізації.

Запропоновані автором комунікативні завдання, тести для самостійної роботи та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, які сприяють удосконаленню змісту освітніх компонентів «Соціальне лідерство та

командоутворення», «Тренінг групової згуртованості», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Реабілітаційна психологія», є науково обґрунтованими та відповідають вимогам освітнього процесу.

Вважаємо, що результати досліджень Самосійного Іллі Сергійовича сприяють підвищенню рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у підготовці майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Результати експериментальної роботи обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від «21» квітня 2026 р.).

Завідувач кафедри педагогічних
технологій початкової освіти

В. Балакірєва

Вікторія БАЛАКІРЄВА

Проректор
з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vpu.edu.ua * код ЄДРПОУ - 02125094

22.04.2026 № 06/38

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Самосійного Іллі Сергійовича

на тему «Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського з 2023 по 2025 рік проводилася експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, обґрунтованих і методично забезпечених І.С. Самосійним.

На основі програми дослідно-експериментальної роботи та запропонованої дисертантом методики діагностування рівнів підготовки соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності проведено моніторинг готовності майбутніх соціальних працівників до цієї взаємодії. Матеріали наукового доробку дисертанта застосовано у процесі викладання освітніх компонентів «Соціальне лідерство та командування», «Тренінг групової згуртованості», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Реабілітаційна психологія» для здобувачів вищої освіти ступеня бакалавр спеціальності І10 Соціальна робота та консультування.

Зокрема, використані запропоновані автором тексти лекцій та презентаційних матеріалів, плани практичних занять, поточні та контрольні тести, екзаменаційні питання та критерії їх оцінювання тощо.

Впровадження в освітній процес результатів дослідження Самосійного Іллі Сергійовича забезпечило стимулювання ціннісного та відповідального ставлення майбутніх соціальних працівників до набуття компетентності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Це дає підстави вважати, що розроблені, обґрунтовані та експериментально перевірені педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності мають практичне значення та можуть бути запропоновані для широкого впровадження.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ

Свєтл ГРОМОВ (0432) 61-80-72

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського

№ 005770





УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені БОГДАНА
ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031
тел./факс: (0472) 354463, 372142
e-mail: cic@cdu.edu.ua

UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE

BONDAN KHMELNYTSKY NATIONAL
UNIVERSITY of CHERKASY

81, Shevchenko blvd., Cherkasy, Ukraine, 18031
Phone/Fax: +380(472)354463, 372142
e-mail: cic@cdu.edu.ua

AB 04.2016 № 125/04
на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Самосійного Іллі Сергійовича
на тему «Підготовка майбутніх соціальних працівників до
міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», поданого на
здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Практична реалізація наукових розробок І. С. Самосійного за темою дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності» була здійснена в освітньому процесі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького протягом 2024–2025 навчальних років.

Сучасні виклики – зростання соціальної напруженості, суспільні кризи та збільшення кількості людей, які потребують підтримки, – значно підвищують вимоги до компетентності соціальних фахівців. Актуальність теми дослідження І. С. Самосійного зумовлена соціальним запитом підвищення рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Розроблені автором у дисертаційному дослідженні педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності впроваджено в освітній процес підготовки конкурентоспроможних фахівців за спеціальністю 110 Соціальна робота та консультування.

Зокрема, апробовано та підтверджено ефективність удосконалення змісту освітніх компонентів «Тренінг комунікативності та асертивності», «Реабілітаційна психологія» тощо.

На основі здійсненого у дослідженні аналізу сучасних вітчизняних та зарубіжних методологічних підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників модернізовано застосування інноваційних та традиційних форм, методів та засобів навчання на засадах психопедагогічного підходу.

2025.01.

Упровадження результатів наукової праці надало змогу викладачам оновити зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності на засадах компетентнісного та міждисциплінарного підходів.

Результати дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту й соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 13 від 09.04.2026 року).

Довідка видана І. С. Самосійному, здобувачу наукового ступеня доктора філософії (PhD), для представлення у разову спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

В. о. першого проректора



Геннадій ВОЛОШКЕВИЧ

ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-педагогічної
роботи та цифрової трансформації
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор педагогічних наук, професор

 Олена ГЛАЗУНОВА
« 5 » березня 2026 р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
та інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор сільськогосподарських наук,
професор

 Оксана ТОНХА
« 9 » березня 2026 р.

А К Т

про впровадження результатів
дисертації на здобуття ступеня доктора філософії
у навчальний процес

Цим актом стверджується, що результати дисертації на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності», представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) з галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», виконану Самосійним Іллею Сергійовичем, впроваджено у навчальну програму під час викладання дисциплін «Тренінг групової згуртованості», «Реабілітаційна психологія», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Психологія впевненості», «Соціальне лідерство та командування» на кафедрі соціальної роботи та реабілітації у процесі підготовки майбутніх фахівців галузі 23 «Соціальна робота» / І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» / ІІО «Соціальна робота та консультування» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

Відповідно до практичних рекомендацій та розроблених Іллею Сергійовичем планів практичних занять, системи дидактичних завдань, узгоджених із методами вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності, та ситуаційних завдань, зокрема на засадах травмоорієнтованого підходу (робота з ветеранами та ВПО), авторського навчального тренінгу «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?» забезпечено оновлення змісту освітніх компонентів з метою формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Адаптовано на основі Gap-Kalamazoo Communication Skills Assessment Form та застосовано методику «Самооцінювання загальних комунікативних навичок майбутніх соціальних працівників». У процесі проведення навчальних занять із вказаних вище освітніх компонентів розроблено та застосовано дидактично-діагностичну картку, укладену за критеріям та показниками готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; дидактичні завдання, відповідно до методів вербально-комунікативної міжособистісної взаємодії у соціальній діяльності; дидактичну картку щодо відповідності форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників критеріям їхньої готовності до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; серію ситуаційних завдань, для формування рівня готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; навчальний тренінг «Основи міжособистісної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності. Як студенти комунікують із викладачами університету?».

Результати впровадження зазначеного висвітлено у поточних дописах про заходи, оприлюднених на сайтах кафедри, факультету та університету.

Використання матеріалів дисертаційної роботи І.С. Самосійного під час проведення етапів експерименту в університеті засвідчило високу ефективність обраних

методів за підходів та позитивно вплинуло на процес підготовки майбутніх соціальних працівників до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, що підтверджено позитивною динамікою у рівнях сформованості готовності соціальних працівників до міжособистісної взаємодії. Результати дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри соціальної роботи та реабілітації (протокол № 2 від 26 лютого 2026 р.).

Декан факультету –
кандидат філософських наук, доцент

¹ Заступник декана з наукової роботи –
доктор філологічних наук, професор

В. о. завідувача кафедри –
кандидат педагогічних наук, доцент

 (Інна САВИЦЬКА)

 (Світлана ХАРЧЕНКО)

 (Тетяна ГРИГОРЕНКО)

