

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

На правах рукопису

БАЙБАКОВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 364 – 43+37.014.6:378(73)

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Козубовська Ірина Василівна,

доктор педагогічних наук, професор

Ужгород – 2017

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців соціальної роботи в США.....	10
1.1. Розвиток і становлення соціальної роботи і соціальної освіти в США.....	10
1.2. Основні концептуальні підходи до підготовки фахівців соціальної роботи в США.....	35
1.3. Особливості теоретичної підготовки майбутніх соціальних працівників.....	56
1.4. Практична підготовка фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США.....	77
Висновки до першого розділу.....	89
Розділ 2. Формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах США.....	91
2.1. Соціальна робота з етнічними меншинами як складова професійної діяльності фахівців соціальної сфери.....	91
2.2. Сутність і структура міжкультурної компетентності соціальних працівників.....	115
2.3. Форми і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США.....	153
2.4. Можливості використання досвіду США у вітчизняній соціальній освіті.....	176
Висновки до другого розділу.....	188
Загальні висновки.....	191
Список використаних джерел.....	196
Додатки.....	218

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси в Україні зумовили зміни в соціально-економічному і політичному житті країни, спричинили виникнення різноманітних проблем, зокрема й ускладнення міжетнічних відносин, посилення міжетнічного напруження.

Безперечно, ізолюване існування народів, культур, національних меншин є неможливим, оскільки інтенсифікація демографічних і міграційних процесів, збільшення кількості етнічно змішаних сімей, створення багатонаціональних колективів у соціальних інститутах значно розширюють межі міжкультурної взаємодії. Це зумовлює полікультурність соціального середовища, що сьогодні є характерною особливістю для багатьох регіонів України, де проживають представники понад 100 національностей. Основними проблемами етнічних груп на регіональному рівні є вищий рівень безробіття, ніж у середньому по країні, більш високі показники бідності, проблеми в здобутті освіти тощо. На особистісному рівні у представників меншин часто виявляється особливий психологічний настрій (відчуття неповноцінності) і неадекватність соціального статусу, обумовлена етнічною приналежністю.

У цих умовах актуалізується потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної роботи, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності, і покликані налагоджувати міжкультурні зв'язки, зберігати національні традиції певного етносу, виховувати в суспільстві повагу до різних культур. Водночас, результати проведеного дослідження серед майбутніх соціальних працівників – студентів Ужгородського національного університету засвідчили, що понад 50% випускників не готові до продуктивної взаємодії з представниками етнічних меншин.

У вдосконаленні вітчизняної системи професійної підготовки соціальних працівників, зокрема до міжкультурної взаємодії, доцільним вважаємо звернення до зарубіжного досвіду для виявлення і впровадження окремих прогресивних ідей

у вітчизняний освітній простір. У контексті нашого дослідження викликає інтерес досвід Сполучених Штатів Америки, оскільки це одна з найбільш багатонаціональних країн світу і саме тут професійна підготовка фахівців соціальної роботи, в тому числі до крос-культурної взаємодії, має достатньо усталені традиції.

Упродовж останніх років різні аспекти соціальної роботи і професійної підготовки фахівців активно досліджують вітчизняні і зарубіжні вчені (С. Архипова, О. Безпалько, М. Болдуїн, Н.Гайдук, А. Капська, О. Карпенко, І. Ковчина, Т.Логвиненко, У. Лоренц, І. Мельничук, Л. Міщик, М. Пейн, В. Поліщук, О. Пришляк, Ф. Родрігес, В.Тименко, С. Шардлоу та ін.). Культурологічний базис підготовки фахівців соціальної роботи започаткували О. Гуренко, В. Грищук, У. Девор, В. Кузьменко, С. Ніето, Г. Пилієва, Є. Рибак, Р. Хіл та ін. Проблеми національних меншин в Україні та їх вирішення в системі соціальної роботи вивчають Р. Вайнола, В. Журавський, В. Євтух, Л. Міхненко, І. Мигович, Т. Семигіна та ін. Теоретичне осмислення окремих аспектів формування міжкультурної компетентності фахівців запропоновано в працях вітчизняних науковців: Т. Атрощенко, Л. Вовк, О. Грива, В. Заслуженюк, В. Кемінь, І. Ключковська, Н. Микитенко, Ю. Яценко та ін.

Водночас, у вітчизняній педагогічній науці відсутні комплексні дослідження організаційно-змістових та процесуально-технологічних аспектів формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у вищій школі США.

Таким чином, актуальність проблеми, недостатня розробленість її теоретичних і практичних аспектів та наявні суперечності (між: зростанням в Україні міжетнічної напруги, високою часткою представників національних меншин у складі населення та незабезпеченням держави кваліфікованими соціальними працівниками, здатними до продуктивної міжкультурної взаємодії; соціальним замовленням на фахівців соціальної роботи, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності, та відсутністю відповідного змістового і методичного забезпечення підготовки фахівців у навчально-виховному процесі

вищих навчальних закладів; наявністю світового досвіду формування міжкультурної компетентності соціальних працівників та його недостатнім використанням у процесі професійної підготовки) зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» відповідно до планів науково-дослідних робіт і є частиною комплексної теми кафедри педагогіки «Теоретико-методологічні засади особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців» (№ 378 (083.9). Тема дисертації затверджена вченою радою Ужгородського національного університету (протокол №7 від 30.06 2015 р.)

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США.

Предмет дослідження – формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників як компонента професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США та обґрунтуванні можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. На основі вивчення вітчизняної і зарубіжної наукової літератури здійснити історико-педагогічний аналіз становлення соціальної роботи і соціальної освіти у США.
2. Виявити основні концептуальні засади професійної підготовки фахівців соціальної роботи до міжкультурної взаємодії у вищій школі США.
3. З'ясувати сутність поняття «міжкультурна компетентність соціального працівника», виявити особливості її формування в американських вищих навчальних закладах.

4. Обґрунтувати можливості використання прогресивних ідей досвіду США у вітчизняному освітньому просторі.

Для реалізації завдань використовувалися такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз наукових джерел, нормативних актів з проблеми дослідження для обґрунтування сутності основних понять, констатації сучасного стану дослідження проблеми; порівняльний аналіз для виявлення тенденцій становлення соціальної роботи як професії і розвитку соціальної освіти в США, визначення подібних та відмінних ознак у змісті професійної підготовки фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США та України; *емпіричні* – спостереження, бесіди, анкетування, які дали можливість виявити реальний стан готовності соціальних працівників до міжкультурної взаємодії, більш глибоко проаналізувати зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки соціальних працівників до міжкультурної взаємодії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше в контексті формування системи соціальної освіти в Україні:

– *розкрито* основні концептуальні засади підготовки соціальних працівників у вищій школі США до міжкультурної взаємодії (теорії: психодинамічна, біхевіористична, когнітивно-біхевіористична, особистісно орієнтована; моделі: структурованого навчання, «учнівська», особистісного зростання і розвитку, управлінська, культурної взаємодії, бікультурної практики соціальної роботи, соціальної справедливості; наукові підходи: комплексний, практико-орієнтований, компетентнісний, полікультурний; принципи: гуманістичний характер освіти, загальнодоступність, увага до освітніх інтересів студентів, урахування актуальних питань соціальної роботи в освітньому процесі, інтеграція теорії і практики);

– *виявлено* особливості формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної роботи в процесі теоретичної і практичної підготовки на різних освітніх рівнях (реалізація полікультурного підходу в процесі професійної підготовки; впровадження системи профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «соціальна робота»; наявність в навчальних програмах курсів за вибором з

проблем соціальної роботи в міжкультурному середовищі; обов'язкове проходження практики в соціальному агентстві, пріоритетним напрямом діяльності якого є робота з етнокультурними групами; вивчення другої іноземної мови (мови національної меншини регіону); зустрічі студентів на базі агентства з представниками різних культурних груп для безпосереднього ознайомлення з їх проблемами; відвідування культурних заходів міста, організованих для етнічних меншин); домінування активних методів навчання в процесі формування міжкультурної компетентності (відео-метод, міжкультурний тренінг, семінар-майстерня, дискусійні групи, рольова гра, кейс-метод, міжкультурний асимілятор, розробка портфоліо, ведення робочих зошитів, аудіо і відеозаписи польовим інструктором роботи студентів на практиці).

– *обґрунтовано* доцільність і можливості творчого використання досвіду США в освітньому просторі України.

Уточнено поняття «міжкультурна взаємодія», «міжкультурна компетентність», «міжкультурна комунікативна компетентність».

Подальшого розвитку набули теоретико-методичні засади, які визначають стандарти і принципи міжкультурної практики соціальної роботи.

Практичне значення дослідження полягає в підготовці методичних рекомендацій щодо можливості адаптації прогресивних ідей американського досвіду в реформуванні вищої освіти в Україні. Матеріали дисертації можуть використовуватися викладачами ВНЗ в курсах «Педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Методи соціальної роботи», «Соціальна робота за рубежом» «Іноземна мова»; студентами для підготовки бакалаврських і магістерських робіт; практичними соціальними працівниками у професійній діяльності.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Ужгородського національного університету (довідка №125/01–26 від 28.10. 2016 р.), Тернопільського національного педагогічного університету (довідка № 1348–33/03 від 7.10.2016 р.), Черкаського національного університету (довідка № 273/03 від 27.10. 2016 р.)

Особистий внесок здобувача. Представлені наукові результати отримані автором самостійно. В монографії [1] автору належать I і II розділи; в монографії [2] – IX розділ. У спільній статті [6] автором проаналізовано сутність міжкультурної толерантності; в статті [8] обґрунтовано особливості міжкультурної взаємодії в діяльності соціального працівника.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження апробовано у доповідях на науково-практичних конференціях та наукових семінарах: *міжнародних* – «Тенденції розвитку психології і педагогіки» (Київ, 2015); «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2015); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук» (Одеса, 2015); «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2015), «Актуальні проблеми психології та педагогіки» (Харків, 2015), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2016), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2016), «Сучасний вимір педагогіки та психології» (Львів, 2016), «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2016), «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (Кельце, Польща, 2016), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2016); «Психологія та педагогіка : необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2016); «Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи і професійної підготовки фахівців» (Ужгород, 2016); *всеукраїнських*: «Соціальна робота в Україні: становлення, перспективи, розвиток» (Львів, 2015); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2015); «Соціальна робота і соціальна педагогіка» (Тернопіль, 2016).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 30 друкованих працях, серед яких: 2 монографії (у співавторстві), 9 статей у наукових фахових виданнях

України, 2 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 15 у збірниках наукових конференцій та інших виданнях, 2 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (234 найменування), 14 додатків. Основний зміст дисертації викладений на 195 сторінках. Робота вміщує 6 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В США

1.1. Розвиток і становлення соціальної роботи і соціальної освіти в США

Спроба визначити і описати розвиток соціальної роботи в США в історичному ракурсі є досить складною. Історичні епохи настільки різноманітні за часом існування, що звести прояви соціальної підтримки до єдиного цілого неможливо. Однак короткий огляд способу їх функціонування дозволяє продемонструвати, що в питаннях соціальної роботи, як і в інших сферах, американське суспільство організовується відповідно до релігії, етики, соціально-моральних цінностей, економічних і політичних реалій, культурного різноманіття тощо [1; 2; 3; 4]. Щодо системи соціальної роботи, то її формування розпочалося ще за часів колоніальної залежності країни. В цей період почали працювати притулки для бідних, перший з яких був заснований у 1662 році в штаті Массачусетс. У 1664 році в Бостоні була відкрита Латинська Школа для бідних, що започаткувало безкоштовну благодійну освіту для незаможних і стало основою загальної освіти в країні. У 1691 році місцева влада Бостона заснувала посаду «наглядачів для бідних», що стало першим кроком до організації централізованої державної допомоги та піклування.

У 1729 році в Новому Орлеані започатковано надання допомоги дітям-сиротам. Так, «Урсулинськими Сестрами» було засновано спеціалізований заклад для дітей, батьків яких вбили індіанці. З 1790 року розпочали свою роботу притулки для сиріт в Чарльстоні і Південній Кароліні. У 1817 році в Коннектикуті почала діяти перша школа для глухих і сліпих дітей та ін. [1].

На початку 19 століття громадськість США звернулася до проблеми гноблення і жорстокого поводження з душевно хворими людьми. У 1841 році американська громадська діячка Д. Лінд Діке відвідала в'язницю в східній частині Кембриджа (штат Массачусетс) і була вражена жахливим ставленням до душевно

хворих ув'язнених. Вона побувала в інших в'язницях і притулках США і виявила таку ж проблему жорстокості і насильства по відношенню до психічно хворих людей. Решту свого життя Д. Лінд Діке присвятила поліпшенню становища цих осіб у суспільстві. В результаті її діяльності були відкриті перші державні психіатричні лікарні [2].

В цей же час у США зароджується соціальна допомога та робота в сфері дитячої злочинності. З'являється нова система судового розгляду, що отримала назву Пенсільванської системи. Нововведення передбачали індивідуальний підхід, лікування та утримання дітей-правопорушників в окремих камерах. Нова практика ставила мету –вилікувати і повернути в суспільство, а не покарати і отримати винагороду. У 1899 році була заснована судова система для неповнолітніх правопорушників.

Депресія 1873 року, яка розпочалася після Громадянської війни, принесла в американське суспільство хаос і низку проблем, як особистих і сімейних, так і громадських. В результаті в США зароджується рух благодійних організацій. Протягом десятиліття з ініціативи цього руху у великих населених пунктах з'являються численні приватні агентства та громадські центри. В цих організаціях працювали люди (непрофесіонали, в основному ентузіасти, філантропи), які вивчали потреби суспільства, привертали до них увагу громадських лідерів, планували і надавали допомогу всім нужденним. Активісти благодійності керувалися моральними заповідями християнства та прагненням допомогти нужденним, а їхня діяльність перебувала під патронажем церкви [3; 4].

Варто зауважити, що на розвиток соціальної роботи в США значний вплив здійснила багатоманітність етносів, рас, культур, традицій і звичаїв, оскільки Америка – це одне з найбільш неоднорідних в етнорасовому відношенні національних суспільств, якому вдалося побудувати відносно стабільну і демократичну країну.

Сполучені Штати Америки – країна з унікальною структурою населення. В ній присутні: автохтонний компонент – індійські племена, алеути і гавайці, основне «ядро», яке умовно об'єднує вихідців із Великобританії та мігрантів з

країн Західної і Східної Європи, «нова міграція» – в основному нащадки переселенців з Південної і Східної Європи, а також велика кількість афроамериканців. Виявилося, що предки американців були вихідцями приблизно з 40 країн (німці – 56,6 млн., ірландці – 43,7 млн., англійці – 40 млн., африканці – 16 млн., шотландці – 14,2млн., іспанці – 12,5 млн., італійці – 11,7 млн., американські індіанці – 9,9 млн., поляки – 8,4 млн., голландці – 8, 1 млн., шведи – 4,9 млн., норвежці – 3,5 млн., росіяни – 2,6 млн. і т. д.) [5, с. 62]. Очевидно, що жодна з етнічних груп не вважає себе домінуючою. Близько 40% американців повідомили про своє змішане походження і лише 11% відносять себе до одної етнічної групи [5, с. 63]. При цьому особливою рисою американського суспільства є забезпеченням всім громадянам країни рівних прав, воно не закріплює за ними яких-небудь специфічних прав як представників тієї чи іншої групи населення.

Таким чином, США сформувалися в результаті міграції – в різні періоди сюди прибувало багато людей всіх національностей. Взаємодія цих національних груп між собою, їх соціальна і культурна асиміляція, фізичне змішування різних етнічних елементів започаткували міжкультурну історію американської нації.

Розподіл представників різних національностей по штатах є нерівномірним. Наприклад, у штаті Міссісіпі кількість афроамериканців складає 36% від усього населення, а у штаті Вайомінг – менше ніж 1%. У столиці США Вашингтоні афроамериканці складають більшість – 65,8% населення, в Лос-Анджелесі – 14% населення. Інші групи також розподілені по штатах нерівномірно, зокрема в Техасі один з чотирьох американців є іспаномовним (25, 5%), у Новій Мексиці – один з трьох (38, 2%).

Близько 20 млн. американців мають індіанське походження. Більше 8 млн. (перепис населення від 1990 р). визначили свою спадковість як «американські індіанці». 1,9 млн. ідентифікували себе як члени племен корінного населення. Можливо, через те, що критерії приналежності до племені встановлюються кожним племенем окремо, і ці критерії значно розходяться [6, с. 18].

В Америці існує близько 315 визнаних державою племен і близько 200 груп, поселень на Алясці. Трохи більше 400000 американських індіанців

проживають на території резервацій і 1,2 млн. проживають поза цими територіями. У 1940 р. менш ніж 30000 проживали в містах, на сьогодні їх кількість перевищує 800000.

Отже, за расовим складом США розподілені таким чином (табл. 1.1) [7].

Таблиця 1.1

Розподіл населення Сполучених Штатів Америки за расою

Категорія	Кількість, тис. осіб	Частка, %
Біле населення	243353,3	78,1
(У тому числі латиноамериканці)	52035,9	16,7
Темношкіре населення	40818,5	13,1
Індіанці, алеути і ескімоси	3739,1	1,2
Азіати	15579,6	5,0
Корінні гавайці або інші жителі Океанії	623,2	0,2
Дві і більше національностей	7166,6	2,3
Всього	311591,9	100

Дані, подані в таблиці засвідчують про високу частку латиноамериканців (16,7%), темношкірого населення (13,1%), азіатів (5%) та ін. Також у США проживає велика кількість представників різних етнічних меншин – мексиканців, італійців, поляків, євреїв, індіанців, кубинців та ін. (Дод. А) [7].

Офіційна позиція США щодо міграції і мігрантів постійно змінювалася: від відносно вільного допуску всіх працездатних осіб до чіткого регулювання їх кількісного та якісного (національного, політичного, професійного) складу. Але варто відзначити, що навіть у період вільного допуску (епоха «відкритих дверей»), до якого американські вчені відносять майже всі етапи історії країни до початку 20-х років, було прийнято чимало обмежувальних заходів, що поклали початок дискримінаційній системі відбору мігрантів [8]. Значну кількість мігрантів становили вихідці з Британських островів, а також німецьких держав. Їх кількісна перевага, пріоритет під час масового освоєння Американського континенту створили об'єктивні передумови для утвердження їх як домінуючої сили в американському суспільстві.

У 1790 р. був прийнятий перший закон про натуралізацію, згідно якого на американське громадянство могли претендувати тільки «вільні білі». Він проіснував до середини ХХ ст. і став одним з наріжних каменів системи переваги

білих. В англо-американській протестантській федеративній республіці не було місця для чорношкірих американців, окрім як у ролі рабів. Навіть найбільш прогресивні білі американці, включаючи президента Лінкольна, найкраще рішення проблем афроамериканців бачили у їх переселенні до Ліберії чи Латинської Америки.

Правлячою верхівкою англосаксонського ядра американської нації була вироблена система ідеологічних, політичних, культурних цінностей. Головним засобом асиміляції за англо-протестантським зразком повинна була стати масова школа. Як зазначав Е. Каберлі, «Наше завдання – асимілювати цих людей, зробити їх частиною американської раси, впровадити у свідомість їхніх дітей англосаксонські концепції справедливості, закону і порядку» [8].

Надалі, дана установка отримала назву «концепція англоконформізму», суть якої полягала в ігноруванні національних особливостей мігрантів і передбачала безсумнівне прийняття системи англосаксонських цінностей. Необхідно було асимілюватися національним характером, який був вже сформований, відмовитися від культури і традицій своєї батьківщини і стати «справжнім, вільним американцем».

Прихильники англоконформістської моделі розглядали американську культуру як завершений продукт, вироблений «білою англомовною протестантською більшістю» [9]. У сприйнятті цієї культури і полягає процес «американізації». Основним шляхом вирішення національних проблем стала насильницька асиміляція мігрантів і народів, які живуть на завойованих США територіях, в їх остаточному розриві з історичними, культурними та мовними традиціями свого народу.

Про жорстку позицію уряду США стосовно мігрантів на початку ХХ ст. свідчить заява президента країни Т. Рузвельта в 1915 році: «Той, хто пише свою національність через дефіс з американською, не може вважатися хорошим американцем... Населення нашої країни, яке народилося за кордоном, має американізуватися. Воно повинно розмовляти мовою своїх співвітчизників, які народилися в Америці» [8].

Необхідно відзначити, що концепція англоконформізму не була позбавлена елементів расизму – шовінізму. У розподілі ідеологічних, політичних і культурних цінностей на «нижчі» і «вищі» групи населення, на «повноцінні» і «неповноцінні», найбільш чітко проявляється її шовінізм. Дана обставина, в свою чергу, прирікає вихідців з інших країн, за винятком Британських островів, на расово-етнічну дискримінацію в усіх сферах суспільного життя американського суспільства, в одних – явно, відкрито (економічна, політична) в інших – більш завуальовано (культура, побут).

Про недосконалість даної концепції свідчить той факт, що вона не враховувала всю складність і багатогранність процесів міграції, асиміляції та ігнорувала об'єктивні закономірності соціального розвитку США.

На зміну англоконформізму прийшла концепція «плавильного котла». Суть її зводилася до того, що всі мігрантські групи, змішуючись, утворювали єдину американську націю, єдину культуру, відмінну від тих націй і культур, з яких вийшли мігранти. Ця концепція враховувала не тільки факт асиміляції мігрантів етнічною спільністю, яку утворювали вихідці з Британських островів, а й наявність міжетнічної інтеграції в результаті контактування представників різних етносів. Стрижнем нової концепції стала ідея «змішування» представників ядра американської нації з іншими мігрантськими групами.

За розрахунками урядовців дана концепція повинна була стати дієвим інструментом у досягненні в США як етносоціальної однорідності, так і певною мірою соціального миру та злагоди. Кінцевою метою дії «плавильного котла» було досягнення «американської симфонії» – суспільства без національних і соціальних конфліктів. Про дієвість даної концепції свідчить той факт, що в результаті довгих асиміляційних процесів утворилося багато змішаних шлюбів, що, в свою чергу, призвело до зменшення культурних відмінностей, які вказують на приналежність до тієї чи іншої етнічної групи.

Однією з найпоширеніших сучасних концепцій, які використовуються для інтерпретації етнонаціональної ситуації в поліетнічних країнах світу, зокрема, в США є концепція культурного плюралізму. У загальних рисах її зміст зводиться

до визнання існування в рамках одного етнополітичного організму різних національних меншин і етнопонаціональних груп зі своєрідними елементами побуту і культури. «Культурний плюралізм» передбачає толерантність держави щодо вихідців з різних етносів і забезпечення відповідних умов для збереження і розвитку їхньої етнокультурної специфіки [10].

Таким чином, ідея культурного плюралізму доводить, що всі расово-етнічні культури цінні і рівні між собою, і жодна з них, у тому числі культура білих, не може ставитися вище інших. Ця теза лягла в основу сучасної теорії і практики соціальної роботи в США, що зумовлює необхідність формування міжкультурної компетентності соціальних працівників.

Про активність міграційних процесів у США в різні періоди часу засвідчують такі дані: з 1820 по 1860 рр. в країну прибуло близько 5 млн. 400 тис. переселенців з Ірландії та інших країн Західної Європи [11, с. 247]. У період з 1870 по 1900 рр. населення США подвоїлося з 31,5 млн осіб до 76 млн. При цьому третина збільшення населення (тобто 14 млн.) відбулася за рахунок мігрантів [12, с. 207]. Причому, як зазначає дослідник А. Токвіль, «щасливі і сильні не потрапляють у вигнання» [13]. Багато мігрантів потребували соціальної допомоги і не тільки на період адаптації. Нерідко вони ставали об'єктами дискримінації і насильства, їх звинувачували в поглибленні економічної кризи, зростанні соціальної напруженості в суспільстві [14, с. 21].

Очевидно, що не тільки новоприбулі мігранти, а й бідняки першого покоління американських переселенців гостро потребували соціальної допомоги і становили клас соціально неблагополучних. Низька оплата праці, відсутність безпеки на виробництві, погані умови життя, неможливість отримання освіти і культурного розвитку, робили цю категорію населення вразливою, схильною до фізичних і моральних хвороб. Турбота про них і надання допомоги була завданням численних приватних благодійних організацій та різноманітних асоціацій, зокрема Єврейського комітету, Національної асоціації підтримки кольорового населення, Служби допомоги расовим меншинам, Служби обцинних відносин та ін.

З початку ХХ-го століття ці організації стали поповнюватися професійними кадрами соціальних працівників, яких готували у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах. Щодо застосування методів соціальної роботи, то в означений час найпоширенішим з них є індивідуальна робота з випадком. Соціальний працівник ставить перед собою завдання допомогти клієнту мобілізувати свої внутрішні можливості, щоб впоратися з виниклими труднощами – втратою роботи, погіршенням матеріального становища, розлученням та ін. Він бере на себе функції і наставника, і соціального терапевта, враховуючи при цьому психологічні особливості клієнта.

Періодом реформування соціальної роботи у США стали 30-ті роки ХХ століття. Вже на початку депресії соціальна робота змінила акценти надання допомоги – від домінуючого методу індивідуальної роботи з випадком до соціальної роботи з групами і громадою.

В цей час соціальна робота у США формується як вид професійної діяльності. Здійснено її офіційне визнання як професії, сформовано нормативно-правову базу, яка стала її підґрунтям.

Вперше в історії США соціальну роботу як професію розглянув В. Вікенден, професор Канадського Інституту Інженерної Технології (1941 р.). Він виділив чотири основні відмінності соціальної роботи від інших професій:

- це «вид діяльності, яка передбачає високий ступінь особистої відповідальності і специфічні навички вирішення проблем»;
- це «надання послуг з незначним заохоченням, далеким від прибутку»;
- це «потреба в самовираженні, яка передбачає гордість за свою роботу»;
- це «усвідомлене розуміння соціального обов'язку, дотримання стандартів професійної діяльності і наслідування ідеалам» [16].

Пізніше Е. Грінвуд виділив 5 основних компонентів професії соціальної роботи: систематична теорія, повноваження, громадські санкції, етичний кодекс і культура [17, с. 45].

Таким чином, визнання соціальної роботи як самостійної професії відбулося у США після Другої світової війни. Розвиток концепції держави всезагального

добробуту в американському суспільстві супроводжувалося розумінням того, що найкращим способом забезпечення стабільності і сприятливих умов для життя людей є створення та поширення мережі закладів, які займаються соціальною роботою та підготовкою фахівців [18, с. 62]. Тому у період із 40-х по 60-ті роки на законодавчому рівні було створено і реалізовано низку програм соціального забезпечення, соціального добробуту, розпочато програму боротьби з бідністю під керівництвом президентів Дж. Кеннеді та Л. Джонсона [18].

У 1955 році у США була заснована Національна асоціація соціальних працівників, а в 1960 році прийнято Етичний кодекс соціального працівника, який остаточно було затверджено у 1997 році. У ньому вперше було підкреслено, що професійна діяльність повинна базуватися на таких фундаментальних цінностях соціальної роботи як честь, гідність та унікальність усіх людей. Прийняття Етичного кодексу можна вважати завершенням процесу професіоналізації соціальної роботи, який розпочався у США на початку ХХ століття.

З початку 70-тих років ХХ століття сформовані основні засади соціальної політики, які вплинули на сучасну систему соціальної роботи. 80-ті роки відзначаються залученням приватного сектору та органів місцевої влади до реалізації різноманітних соціальних програм.

Сьогодні соціальна робота у США характеризується принципово новими підходами до вирішення найбільш гострих соціальних проблем – працевлаштування, медичного обслуговування, доступності освітніх послуг тощо. Впродовж останніх років професія «соціальний працівник» є однією з найбільш перспективних, про що свідчать дані Бюро трудової статистики: чисельність соціальних працівників у 2015 році становила близько 650 тис. осіб [7].

Формування наукових шкіл соціальної роботи у США та їх вплив на розвиток соціальної роботи і підготовку фахівців.

Безпосередній вплив на розвиток соціальної роботи як професійної діяльності в США здійснили ідеї Джейн Адамс (1860-1935 рр.) і Мері Елен Річмонд (1861-1928 рр.) [19; 20; 21; 22; 23]. Дж. Адамс всесвітньо визнана як одна із засновників теорії соціальної роботи. Її ім'я також пов'язане з розвитком «руху

сетльментів». У 1889 р. Дж. Адамс було засновано найбільш відомий сетльмент – дім мігрантів Хулл-Хаус у Чикаго. В цьому домі працювали денні ясла, клуб для хлопчиків, невеличкий театр та кілька гуртків. Окрім того, проводилась просвітницька робота з дорослими та дітьми, яких намагались «окультурити» шляхом проведення виставок читання лекцій, концертних вечорів. Дж. Адамс вважала, що навколишнє середовище є хворим і необхідно втрутитися в нього, щоб покінчити з нещастями і бідністю [21, с. 276].

Інтегративний і міждисциплінарний характер соціальної роботи обумовив розвиток професійних шкіл і концепцій у галузі соціальної роботи і різноманіття форм підготовки фахівців. Так, у 1898 році за ініціативою М. Річмонд і Благодійної Громадської Організації Нью-Йорка була відкрита перша національна школа прикладної філантропії (нині факультет соціальної роботи в Колумбійському університеті). Це був тримісячний курс підготовки соціальних працівників, який проіснував до 1904 року. З 1904 року програму розширили до восьми місяців, а з 1910 року до двох років.

Для підготовки соціальних працівників до роботи в медичній сфері у 1905 році було відкрито курси навчання медичних соціальних працівників при госпіталі штату Массачусетс і в Нью-Йорку. Згодом була заснована Американська асоціація госпітальних соціальних працівників (сьогодні відома як Американська асоціація медичних соціальних працівників). Дана організація розробляла навчальні програми з підготовки соціальних працівників для сфери медицини і спрямовувала свою діяльність на поліпшення сфери послуг у медичних закладах.

У період з 1910 р. по 1922 р. відділ Благодійної Громадської Організації щорічно проводить чотиритижневі конференції під керівництвом М. Річмонд. У такій неформальній атмосфері навчання передавалися основи тогочасної системи підготовки кадрів. А в 1919 році була заснована Асоціація шкіл професійної підготовки соціальних працівників (Association of Training Schools for Professional Social Work), яка налічувала 17 шкіл східної частини США. Метою Асоціації був контроль діяльності освітніх закладів з підготовки соціальних працівників [2].

Розглянемо особливості перших навчальних програм підготовки соціальних працівників: школи прикладної філантропії в Нью-Йорку, школи для соціальних працівників у Бостоні і школи громадянського права і філантропії у Чикаго.

Нью-йоркська школа філантропії. У 1898 році Нью-йоркським товариством організованої благодійності були відкриті перші «Літні навчальні курси прикладної філантропії». У 1900 році вони перейменовані в «Літню школу філантропічної роботи» [24, с. 420], а їх метою визначено намір підняти стандарти кваліфікації працюючих співробітників благодійних агентств і в цілому підвищити ефективність філантропічної діяльності. Від слухачів вимагалось щоденне відвідування лекцій, участь у дискусіях, а також протягом шести тижнів навчання необхідно було провести роботу з однією або декількома сім'ями і написати звіт про здійснене вивчення сімей. Це означало, що на час навчання кожен студент ставав працівником Нью-йоркського товариства організованої благодійності.

Програма літніх шеститижневих курсів передбачала вивчення таких тем:

- 1 тиждень – процес організації благодійної роботи в офісах і агентствах Нью-Йорка і Брукліна (лекції поєднувалися з відвідуванням відповідних установ);
- 2 тиждень – робота з дітьми, які мають проблеми в поведінці;
- 3 тиждень – діяльність державних благодійних закладів;
- 4 тиждень – робота з хворими (з відвідуванням лікарень, безкоштовних медичних пунктів і амбулаторій). Особливу увагу передбачалося звернути на організацію роботи з мігрантами [25, с. 183].

Характерною особливістю організації даних курсів була відсутність постійного складу лекторів і викладачів. Перед слухачами виступали Дж. Адамс, М. Річмонд, З. Сміт, Г. Еванс, Г. Тейлор, Дж. Глен та ін. Зокрема, Г. Еванс розповіла про шляхи перевиховання хлопчиків; Ф. Санборн доповідав про лікування психічно хворих; Дж. Джонстон обговорювала стан управління жіночими в'язницями і виправними установами; С. Ліндсей розглядав труднощі і переваги соціальної роботи з мігрантами» [26, с. 291].

Літня школа філантропічної роботи Нью-йоркського товариства організованої благодійності проіснувала до 1903 року. Попит на навчання був досить великий. Всього за період з 1898 по 1904 рік курс навчання пройшли 215 слухачів (приблизно по 30 чоловік в групі). Серед випускників було багато тих, які в подальшому стали відомими соціальними працівниками, педагогами, громадськими діячами: К. Клегхорн (викладач Нью-йоркської школи соціальної роботи), П. Келлог (редактор фахового журналу для соціальних працівників «Survey»), П. Лі (директор Нью-йоркської школи соціальної роботи з 1917 по 1939 рр.).

Наступним кроком Нью-йоркського товариства організованої благодійності в справі підготовки соціальних працівників стало створення вечірніх курсів. Цей план був реалізований взимку 1903/04 навчального року. Шеститижневий навчальний курс був організований таким чином, щоб працюючі слухачі могли підібрати для себе 2-3 зручні дні в тиждень і в другій половині дня відвідати заняття без відриву від роботи. Курси були нетривалими, програма стисла за змістом і це була спроба піти назустріч гострій потребі в отриманні необхідних знань працюючих соціальних працівників.

Однак короткострокових курсів не вистачало для задоволення зростаючої потреби в спеціалістах благодійних товариств. У зв'язку з цим товариством було розроблено дворічну програму навчання соціальних працівників. Протягом першого року по 3 місяці відводилося на розгляд таких тем:

- Піклування та догляд за сім'єю.
- Допомога дітям, включаючи покинутих дітей, бездоглядних або з відхиленнями в поведінці.
- Медична благодійність, піклування про дорослих пацієнтів в умовах стаціонару, поліпшення умов проживання в житловому районі (тобто соціальна робота в сетльменті).

Впродовж другого року навчання передбачалося ознайомити студентів на практиці з окремими сферами філантропії, для того, щоб вони були готові нетривіально підходити до кожного випадку у благодійній роботі [26, с. 293].

Цей план навчання був введений в Нью-йоркській школі прикладної філантропії у 1911 році. Школі знадобився постійний штат педагогів і кілька інструкторів, в чий обов'язки входила безпосередня робота зі студентами. Загальне керівництво новою школою здійснював комітет з філантропічної освіти Нью-йоркського товариства благодійності, а на посаду директора школи був призначений Е. Дівайн.

Вартим уваги є те, що на навчання приймалися слухачі, які не мали практичного досвіду роботи в благодійних організаціях, але закінчили коледж і могли довести свою придатність до соціальної роботи. К. Кухей зауважував про правила прийому: «Школа відкрита для тих, хто займається будь-якою формою філантропії як професійною діяльністю, для випускників коледжів і шкіл, студентів теологічних, медичних і сестринських відділень університетів, добровольців благодійних організацій та інших» [24, с. 420]. І хоча спочатку школа мала намір приймати слухачів, які вже мають диплом коледжу, до 1912 року це залишалось лише побажанням, а не обов'язковою вимогою. Так, у 1911 році тільки половина студентів, які проходили навчання, мали диплом про закінчення коледжу. Надалі вимоги до прийому студентів посилювалися.

Поряд з лекціями в навчальний план Нью-йоркської школи філантропії входила практична робота студентів в благодійних агентствах. З 1898 року, коли слухачі літніх курсів повинні були провести на практиці по півдня протягом 12 днів, кількість годин на практику значно зросла. У 1916 році студентам було необхідно працювати в агентствах по десять годин на тиждень протягом шести місяців [24, с. 420].

Загалом, актуальність професійної підготовки соціальних працівників постійно зростала. Е. Дівайн зазначав, що: «Потреба в соціальній роботі стала таким конче необхідним фактором і для нації, і для урбаністичного Нью-Йорка, що професійна освіта перетворилася в імператив; і не одна, а вже кілька шкіл були готові до відкриття» [27, с. 129].

Чиказький інститут соціальних наук. Окрім товариств організованої благодійності в розвиток освіти соціальних працівників значний внесок здійснив

рух «Сетльмент», зокрема «Чикаго Коммонс», заснований Г. Тейлором. Уже в 1895 році Г. Тейлор, який був не тільки керівником сетльменту, але й професором соціальної економіки Чиказької школи теології, прочитав серію лекцій для тих, хто працював у соціальних службах. Кілька наступних років в «Чикаго Коммонс» проводилися курси навчання співробітників і волонтерів, під час яких відбувався обмін досвідом роботи, обговорювалися поточні події, статті в журналах і газетах. Окрім цього досить нерегулярного і фрагментарного навчання слухачам рекомендувалося відвідувати курси з соціальних наук в університетах і коледжах.

У жовтні 1903 року Г. Тейлор відкрив у Чикаго Інститут соціальних наук при Чиказькому університеті. Програма підготовки соціальних працівників отримала назву «Центр соціальних наук для практичного навчання філантропічної та соціальної роботи». Вона призначалася не тільки для тих, хто вже займався соціальною роботою, а й для студентів коледжів, які мали намір присвятити себе цій діяльності. Лекції відбувалися 1 раз в тиждень вечорами протягом 12 тижнів поспіль для групи з 12 студентів. Лектори Ч. Хендерсон і Г. Тейлор працювали на добровільних засадах без оплати праці. В наступному році лекції читалися вже два рази в тиждень по двох курсах: «Індивідуальна допомога, піклування в умовах стаціонару і в державних установах» і «Превентивні агентства і методи роботи в них» [28, с. 156].

До цього часу склад лекторів значно розширився, а соціальні агентства Чикаго допомагали в організації практики студентів у своїх установах, отримуючи кваліфікованих помічників.

Створена Г. Тейлором програма, яка спочатку була розрахована на один рік, вже з 1905 року стала дворічною. Вона називалася «Інститут соціальних наук і мистецтв». Лекційні курси доповнювалися практикою студентів, яка відбувалася під керівництвом досвідчених наставників (супервізорів) у благодійних, виправних та соціальних установах.

Бостонська школа для соціальних працівників. У 1904 році у Бостоні, за підтримки Гарвардського університету і жіночого коледжу Сіммонса, була відкрита школа для підготовки фахівців соціальних агенцій і служб [29, с. 141].

Директор школи Дж. Брекен декларував низку принципів:

- школа повинна готувати фахівців для всіх сфер і видів соціальної роботи;
- школа повинна давати вчений ступінь (BS - бакалавра наук);
- школа повинна навчати специфіці цілісної соціальної роботи, а не окремим технічним прийомам, які використовуються в конкретних соціальних агентствах.

Свою роль як керівника школи Дж. Брекен вбачав у тому, щоб тісно пов'язати процес навчання з практикою соціальної роботи. За аналогією з юридичною і медичною освітою на заняттях школи обговорювалися реальні випадки з практики соціальної кейс-роботи. Для читання лекцій запрошувалися працівники з різних благодійних агентств, влаштовувалися оглядові екскурсії, під час яких студенти знайомилися з соціальними ресурсами громад: житловими комплексами, виробничими підприємствами, державними установами комунального обслуговування. Велике значення в підготовці фахівців відводилося практиці. Крім цього, організатори навчання всіляко активізували студентів на те, щоб вони в ході обговорень на заняттях використовували ситуації з власного досвіду. Подібний прийом був актуальний в зв'язку з тим, що середній вік перших студентів Бостонської школи соціальної роботи становив 30 років. Багато з них вже мали стаж роботи як волонтери благодійних товариств.

На початковому етапі свого розвитку Бостонська школа соціальної роботи прагнула так підготувати своїх випускників, щоб вони були здатні реалізувати на практиці головну місію соціальної роботи, як її бачила М. Річмонд. Відповідно до її поглядів, соціальна робота – це процес індивідуальних контактів фахівця з клієнтами, які перебувають у складних життєвих умовах.

Аналіз перших етапів системи професійної підготовки соціальних працівників у США дозволяє виділити основні дискусійні проблеми, які чітко намітилися в цей період. До них, перш за все, варто віднести питання про характер і спрямованість освіти соціальних працівників: чи має вона бути університетською за приналежністю і академічною за змістом або їй варто

перебувати під егідою соціальних агентств і бути вузькоприкладною і практико-орієнтованою.

Інша проблема була пов'язана з визначенням сутності та спрямованості соціальної роботи: чи є вона індивідуально або соціально-орієнтованою за своїм характером. Прихильність організаторів освіти до одного з підходів закономірно змінювала цілі, завдання і зміст навчальних програм.

Наступна важлива дилема стосується співвідношення загального і часткового в програмах підготовки соціальних працівників. Вже в ході створення перших навчальних програм із соціальної роботи постало питання про те, яких фахівців слід готувати: вузького чи широкого профілю. При наявності низки спеціалізацій у соціальній роботі не існувало загальної основи, яка б об'єднувала професію соціальної допомоги в єдине ціле. Подібне різноманіття заважало розробці стандартизованих навчальних планів. Багато суперечок викликала і проблема рівнів кваліфікації соціальних працівників. Це стосувалося протиріч у поглядах на необхідність і доцільність присудження ступенів і видачі дипломів після закінчення курсів професійної підготовки.

Впродовж багатьох наступних років зазначені проблеми залишалися дискусійними і були рушійними силами розвитку професії. Залежно від відповіді на ці питання змінювалася суть професійної освіти соціальних працівників США. Однак з плином часу за багатьма з них був досягнутий консенсус. Професійна освіта поступово набула чіткої рівневої структури, що відповідає вимогам акредитації, виробила інтеграційний характер, спирається на високі кваліфікаційні та етичні стандарти.

Поліетнічний склад США не міг не позначитися на розвитку шкіл соціальної роботи для представників меншин. Так, у 1920 році на базі Університету Атланти була відкрита перша школа соціальної роботи для афроамериканців (Whitney M. Young, Jr., School of Social Work) [30]. Основною місією створення цього навчального закладу була підготовка соціальних працівників з числа афроамериканців, здатних працювати в полікультурному середовищі. Вважалося, що представники меншини зможуть надавати більш

кваліфіковану допомогу клієнтам, оскільки будуть розуміти особливості культурної групи, традиції, звичаї та ін.

Взагалі важливою проблемою, яку вирішує вища школа і все американське суспільства на сьогоднішній день, є проблема десеґрегації, подолання наслідків багатовікової політики расової дискримінації. У системі вищої освіти це виявляється, перш за все, в політиці забезпечення рівних можливостей отримання вищої освіти для представників різних расових, національних, мовних, конфесійних груп і надання більш сприятливих умов для представників меншин (рис. 1.1) [5; 31 – 37] (Дод. Б).

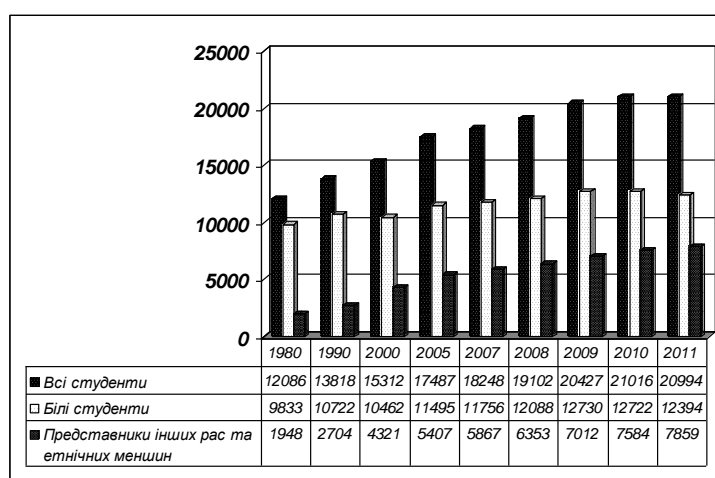


Рис. 1.1. Кількість студентів ВНЗ США, представників різних рас (1980-2011 рр.), тис. осіб.

Зазвичай представники етнорасових меншин навчаються в дворічних коледжах, а їхня успішність є досить низькою [31].

Розглянемо основні наукові підходи, які здійснили визначальний вплив на розробку теоретичних основ соціальної роботи та професійної підготовки фахівців у США.

Протягом 19-20 століть основним завданням соціальних працівників було поліпшення економічного становища бідних. Зміна пріоритетів відбувалася під впливом змін в ідеологічних і моральних нормах суспільства. З настанням постіндустріальної епохи та зростанням добробуту населення слабшає прихильність класичним протестантським нормам відносно ролі праці в житті людини, змінюються погляди на допомогу нужденним. Певна частина соціальних

працівників стала відстоювати більш жорсткі правила відбору контингенту для надання їм допомоги. Вони вважали, що бідним потрібна не стільки грошова, скільки терапевтична допомога. Таким чином, змінилося уявлення про суть соціальної допомоги.

Виходячи з американської ідеології індивідуалізму, бідність розглядалася як хвороба, нездатність індивіда самостійно організувати своє незалежне життя. У соціальній роботі клієнт виступав у своєрідній ролі хворого, а завдання соціального працівника зводилося до «соціального лікування» індивіда і підготовки клієнта до самостійного вирішення проблем. В основу соціальної роботи була покладена медична модель, яка включала в себе такі компоненти: збір фактів, соціальний діагноз, соціальна терапія. М. Річмонд зазначала, «діагноз – це спроба точно визначити, якщо це можливо, ситуацію і особистість, а саме, взаємини з іншими людьми, від яких він (клієнт) в якійсь мірі залежить, а також його взаємовідносини із соціальними інститутами» [38, с. 58].

Як зауважувала М. Річмонд, найважливіше в соціальній роботі з індивідом або сім'єю – це постановка правильного соціального діагнозу в кожному конкретному випадку і на його основі вибір методу допомоги. При цьому підкреслювалася важливість оцінки кожного випадку, враховуючи його внутрішні умови та особливості. Діагноз повинен носити науково обґрунтований характер на відміну від тих загальних моральних критеріїв, якими в основному керувалися в той час благодійні організації [38].

Встановлений діагноз з урахуванням обставин тієї чи іншої несприятливої або конфліктної ситуації дозволяє виявити її причину і намітити заходи щодо її вирішення. Соціальний діагноз припускав оцінку особистості клієнта і його соціального стану. Розвиваючи основну тезу соціальних працівників щодо вивільнення та розвитку ресурсів людини і її соціального оточення (середовища проживання), М. Річмонд розглядала соціальну допомогу як комбінацію заходів, результатом яких є зміни як самого індивіда, так і соціального середовища. Так, схильність до крадіжок вона характеризує як «симптом, а не як хворобу. Якщо ми хочемо усунути її, необхідно виявити і зрозуміти фізичні, психічні та соціальні

фактори, що стоять за нею. При цьому соціальний діагноз повинен бути результатом наукового підходу до вирішення проблеми». Хоча в наступні кілька десятиліть діагноз мав радше психіатричний, ніж соціальний характер, парадигма «вивчення, діагноз, лікування», що відповідала загальноприйнятим науковим принципам, не зазнала змін [26].

Соціальні заходи М. Річмонд поділяє на дві взаємодоповнюючі категорії: прямий і непрямий методи лікування. Прямий метод полягає у безпосередньому впливі на самого клієнта за допомогою пропозицій, вмовлянь, а також раціональних дискусій з метою залучення клієнта до процесу вироблення і прийняття рішень. За допомогою встановлення партнерських відносин соціальний працівник міг впливати на процес прийняття рішення клієнтом, а також на вироблення подальших дій та заходів на захист інтересів клієнта.

Непрямий метод полягає у впливі на середовище, в можливості за допомогою зміни соціального оточення впливати на життєву ситуацію клієнта в сприятливому для нього напрямку. Вказані методи надалі зумовили розвиток двох основних напрямків в теорії соціальної роботи – психологічного та соціологічного.

Значну увагу М. Річмонд надавала сім'ї як об'єкту постійної уваги і підтримки: «Сім'я продовжує залишатися основним інститутом, навколо якого обертаються наші долі». Особливо це стосується позитивних результатів, досягнутих в роботі з окремими клієнтами, які можуть піти нанівець (результати), якщо соціальні працівники не братимуть до уваги сім'ю.

За уявленнями М. Річмонд, причиною бідності є індивідуальні і моральні особливості людини, якій потрібно допомагати в її соціальній адаптації. Лише в деяких випадках вона визнавала необхідність соціального законодавства. Зрештою М. Річмонд очолила кампанію за ухвалення закону про становище жінок, покинутих чоловіками. Для неї соціальна робота починалася з індивідуальної діагностики і закінчувалася політичними діями щодо законодавчого захисту клієнтів. Вона не пропагувала структурні зрушення, а

акцентувала увагу на об'єктивності соціальних працівників, роль яких бачила у покращенні людської долі.

Ідеї М. Річмонд зробили значний внесок у наукову розробку основ нової професії, вони знайшли своє відображення в концепціях соціальної роботи та розвитку її теоретичної бази. До найбільш відомих шкіл в теорії соціальної роботи відносять діагностичну та функціональну [18].

Діагностична школа безпосередньо пов'язана з коледжем Сміта в Нью-Йорку, де з 1918 року розпочалася підготовка соціальних працівників. У цей час назріла необхідність у фахівцях, здатних працювати над подоланням психологічних проблем ветеранів першої світової війни та членів їхніх сімей.

Як теоретична основа взаємодії соціального працівника і клієнта використовувалася медична модель. Серед соціальних працівників саме представники діагностичної школи зазнали значного впливу з боку теорії З. Фрейда, зокрема, його теорії психічного детермінізму, несвідомих процесів в психічному апараті і значення переживань раннього дитинства. Тобто увага зосереджується на внутрішньому світі клієнта, соціальні процеси та соціальне середовище відходять на другий план, що суперечить ідеям М. Річмонд. Навколишнє середовище і соціум виступають як фактори дезадаптації людини, які руйнують її психічне здоров'я і змінюють її соціальні ролі. Представники діагностичної школи особливу увагу звертають на постановку власне діагнозу, стверджуючи, що для визначення методів впливу необхідно зібрати якомога більше об'єктивних даних про клієнта. З посиленням впливу психоаналізу основний акцент зміщається на збір інформації про дитинство клієнта, вивчення його особистості, в той час як оцінка соціального оточення стає вторинною. Саме в цей період розвитку вводиться термін «втручання» (intervention), який використовується як лікування у медицині.

У той час основною проблемою постає лікування клієнта, яке розуміється як зміна його особистості та допомога в його адаптації до навколишнього середовища. Соціальний працівник виступає в якості експерта, на якого покладена відповідальність за результат втручання. Психоаналітична практика

здійснювалася в якості гуманістичного підходу до особистості клієнта, особливо до того, який відкинутий суспільством. Психоаналіз Фрейда озброїв індивідуальну соціальну роботу не тільки новою технікою, але й став філософської базою стратегії та ідеології соціальної роботи.

В 1930-х роках у Пенсільванській школі соціальних працівників отримав розвиток інший напрямок, пов'язаний з інтересом до соціального середовища і процесу надання допомоги, але не як до лікувального процесу, а скоріше як до послуги, що надається в рамках соціальної служби. Цей напрямок отримав назву функціональної школи. Значний вплив на розвиток теоретичної бази представників функціональної школи зробили ідеї австрійського психоаналітика Отто Ранка. У подальшому до цієї школи долучився Карл Р. Роджерс, який зауважував, що важливо зрозуміти самоідентифікацію людини – «сприйняття клієнтом своїх якостей і сприйняття свого ставлення до інших людей і до життя». [39, с. 333]

Функціональна школа ґрунтувалася на дослідженнях О. Ранка про бажання клієнта змінюватися, його здатність до сприйняття допомоги. Вчений вважав, що істотними в ситуації лікування є не дитячі враження клієнта, а відносини між терапевтом і пацієнтом. Він стверджував, що у кожної людини є організаційна сила – бажання.

Представники функціональної школи, на відміну від діагностичної, основну увагу приділяли не раннім дитячим спогадам клієнта і постановці точного діагнозу, а початку процесу змін. В рамках цієї школи була запропонована оригінальна методика організації процесу допомоги – надання фахівцем та прийняття клієнтом допомоги, а не лікування, яке здійснювалося в рамках діагностичної школи. Центральним аспектом стає сам процес надання допомоги – не постановка діагнозу, а початок процесу, при якому соціальний працівник пропонує свою допомогу та надає клієнтові право вибору – прийняти або відхилити цю допомогу. Особлива увага приділялася побудові правильних взаємовідносин між соціальним працівником і клієнтом.

Роботи та ідеї науковців вплинули на розвиток громадських добровільних освітніх організацій. На основі теоретичних розробок з'явилося поняття «самовизначення» – право клієнта вирішувати самому за себе. Таким чином, відбувається перехід до сучасного розуміння сутності соціальної роботи і відмова від авторитарних і формальних відносин, представницею яких була М. Річмонд.

У 1930 році була опублікована праця під назвою «Психологія змін в індивідуальній соціальній психотерапії» представниці Пенсільванської школи соціальної роботи В. Робінсон, яка мала вирішальне значення у формуванні теоретичної бази функціонального напрямку. Клієнт стає центром процесу надання допомоги і тільки те, що сам клієнт обирає в якості теми для обговорення свого минулого, є важливим для соціального працівника. Головним індикатором здійснених змін виступає динаміка у відносинах між клієнтом і соціальним працівником або психологом. У результаті цього зростає інтерес до методу обговорення, як до інструменту творчого, демократичного, групового процесу. Основоположницею даного методу була Мері Фоллет, на основі ідей якої в 1927 р. в Колумбійському Університеті був розроблений курс з вивчення проведення обговорень.

На відміну від діагностичної школи представники функціональної школи вважали, що, оскільки клієнт знає себе краще, тільки він здатний правильно діагностувати проблему. Завдання фахівця – прийняти на себе відповідальність за сам процес надання допомоги і за формування таких відносин між соціальним працівником і клієнтом, які здатні необхідні зміни здійснити.

У 1944 р. професор індивідуальної соціальної психотерапії в Пенсільванській школі соціальної роботи, одна з найбільших теоретиків функціональної школи Джессі Тафт зазначає, що істинними рушійними силами зростання і розвитку індивіда є дві його базові потреби – перебувати в стані залежності від інших і розвивати свою незалежність. Розвиток та зміни відбуваються в динаміці і взаємодії цих двох рушійних сил.

Розвиток розглядається функціональною школою і як мета, і як процес. Значний вплив при цьому має і соціальне оточення, яке може сприяти або

перешкоджати даному процесу. Крім соціальних, істотними представляються також культурні та економічні фактори. Разом з тим індивід несе особисту відповідальність за самореалізацію. Він повинен знаходити баланс між своїм індивідуальним розвитком і тим фактом, що він є одночасно членом певного суспільства або групи. При взаємодії з оточенням індивід створює певні моделі поведінки, які мають тенденцію зберігатися все життя. Вивчення цих моделей необхідно для розуміння того, як може рости і розвиватися індивід. Соціальний працівник, вибираючи ті чи інші форми інтервенції, повинен найкращим чином забезпечити рух в тому напрямку, в якому клієнт хоче змінюватися.

За твердженням представників функціональної школи, неможливо пізнати «Я» іншої людини. Замість цього необхідно створювати такі відносини, при яких клієнт може розкритися. Тому соціальний працівник повинен добре вивчити і самого себе. Підготовка соціального працівника повинна сприяти його саморозвитку і самопізнанню. У ході навчання необхідно домагатися від студента активної позиції, щоб повністю залучити його до процесу як особистість, яка відчуває, думає та діє.

Функціональна школа не обмежується лише індивідуальним методом соціальної роботи. Вона підкреслює необхідність використання всіх доступних ресурсів для заохочення зростання і розвитку. Крім допомоги окремому індивіду, необхідно вміти працювати з групами, соціальною мережею, вести громадську роботу, забезпечувати постачання матеріальними ресурсами тощо. При виборі форми інтервенції необхідно сприяти руху у напрямку, в якому клієнт хоче змінюватися.

Даний підхід вплинув на розвиток «групової роботи» як методу, який можна використовувати в різноманітних ситуаціях. Зокрема, в 1923 р. в школі соціальних наук при Університеті Клівленда був розроблений теоретичний курс з групової роботи.

Практично паралельно з функціональною школою формується психосоціальний підхід у соціальній роботі. Даний напрямок отримав розвиток в працях Г. Гамільтон, яка перебувала під впливом ідей гештальтпсихології. Саме

вона вводить в науковий обіг поняття «особистість в ситуації» – тривимірний об'єкт: особистість, ситуація і інтеракція між особистістю і ситуацією. При цьому підкреслюється, що клієнт повинен бути активним учасником роботи, спрямованої на зміну.

Оскільки повоєнні роки вимагали нейропсихіатричного лікування клієнтів, то школи соціальної роботи готують соціальних працівників в галузі психіатрії для медичних установ.

У подальшому розвитку психосоціального підходу переважає цілісне ставлення до практики в соціальній роботі. Зокрема, береться до уваги значення навколишнього середовища у виникненні психічного захворювання.

У 1942 р. виходить книга Б. Рейнольдс «Вивчення та викладання в практиці соціальної роботи», в якій представлений радикальний погляд на проблему підготовки соціальних працівників. Б. Рейнольдс стверджувала, що соціальна робота повинна охоплювати як внутрішні, так і зовнішні зміни, і що існує складна взаємозалежність між внутрішньою і зовнішньою дійсністю. У сферу її інтересів також входили структурні зміни, соціальні реформи і управління як соціальною роботою, так і всього суспільства в цілому [2].

У 1964 році опублікована праця Ф. Холліс «Індивідуальна психотерапія: психосоціальна теорія», яка присвячена виявленню автономної ролі соціальних працівників серед психотерапевтів. Виступаючи на конференції соціальних працівників у 1969 році, вона зв'язала свої ідеї з ім'ям Г. Гамільтон і проголосила свій підхід до індивідуальної психотерапії як психосоціального лікування. «Психосоціальний підхід, – відзначала вона, – є по суті підходом теорії систем до індивідуальної психотерапії». Людину, якій надається допомога або яку будуть лікувати, слід розглядати у зв'язку з її інтеракціями і у взаємодії із зовнішнім середовищем. Особлива увага приділяється інтервенції соціального працівника виходячи з потреб клієнта. Потреби трактуються через поняття соціальної дилеми. Наприклад, між індивідом і пов'язаними з ним людьми існують непорозуміння і нездатність адаптуватися один до одного, з іншого боку наявні соціальні ресурси, які доступні їм для досягнення задовільного стану.

При цьому велике значення надається самооцінці клієнта, який сам собі ставить діагноз. Забезпечуючи клієнту зворотний зв'язок його дій і реакцій, йому надається допомога в розумінні самого себе. Таким чином, заохочуються зростання і розвиток. У даному контексті саме діагноз визначає характер інтервенції соціального працівника. Проте, як стверджує Ф. Холліс, не існує прямої залежності між діагнозом і лікуванням, діагноз охоплює оцінку особистості, ситуації та взаємодії між ними, при цьому не важливо заглиблюватися в історію життя клієнта. Метою психосоціальної роботи є поліпшення функціонування клієнта і його успішна адаптація до умов соціального оточення.

Розвиваючи концепції діагностичних і функціональних підходів, Ф.Холліс і Р.Смоллі висунули так звану «концепцію наближення». Виділивши п'ять теоретичних концептів (оцінка, особистість в ситуації, процес, взаємовідносини і втручання – «інтервенцію»), вони використовували методології теорії систем і теорії комунікації, що згодом застосовувалося не тільки в індивідуальній роботі, але і в роботі з групою і громадськими об'єднаннями [40, с. 37].

В 1960-х рр. поряд з ідеями Ф. Холліс розвивається модель соціальної роботи як вирішення проблем, розроблена Еллен Харріс Перлман. В основі проблемно-орієнтованого підходу лежить теза, що життя являє собою процес вирішення проблем і що підготовка фахівців спрямована на полегшення цього процесу. В якості нової моделі індивідуальної роботи був запропонований «метод вирішення проблем». Під «проблемою» розуміється ситуація, у якій індивід не в змозі самостійно реалізувати свої потреби, що ускладнює його соціальне функціонування. Під «процесом» – повторювана послідовна модель діяльності, що приводить до зміни в необхідному напрямку проблеми клієнта. Основні підходи теорії Е. Перлмен ґрунтуються на тому, що процес допомоги складається з двох головних компонентів: процесу допомоги та ресурсів індивіда.

Подальший розвиток теоретичних основ соціальної роботи і підготовки фахівців має інтегративний і міждисциплінарний характер, а найбільший вплив на

них продовжують здійснювати соціологія і психологія, а також такі наукові дисципліни, як педагогіка, психіатрія, антропологія, юриспруденція та ін.

Таким чином, соціальна робота у США виникла з волонтерського громадського руху та діяльності церкви. Для американської моделі розвиток від волонтерства до професійної діяльності мав безперервний характер, еволюційний шлях розвитку. Визначальний вплив на становлення соціальної роботи і освіти здійснили ідеї Дж. Адамс і М. Річмонд.

1.2. Основні концептуальні підходи до підготовки фахівців соціальної роботи в США

Становлення соціальної роботи як виду професійної діяльності пов'язане з виникненням навчальних закладів, і в зв'язку з цим необхідністю розробки наукових основ підготовки соціальних працівників. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців соціальної роботи в США висвітлено у дослідженнях вчених, зокрема американських (В. Ауслендер, К. Фішер, М. Оллі [41], Р. Баркер [42], М. Доуэл, С. Шардлоу та П. Джонсон [43], М. Йеллолі та М. Генкел [44], А. Моралес [45], А. Пінкус та А. Мінахан [46], Б. Шіфор [47], Б. Шанк [48]).

Формування наукових підходів до організації навчального процесу базується на теорії соціальної роботи, теоріях для соціальної роботи, визначальних теоріях і основах практики соціальної роботи, які складають структурну модель соціальної роботи, розроблену Д. Хау (рис. 1.2) [49, с. 166].

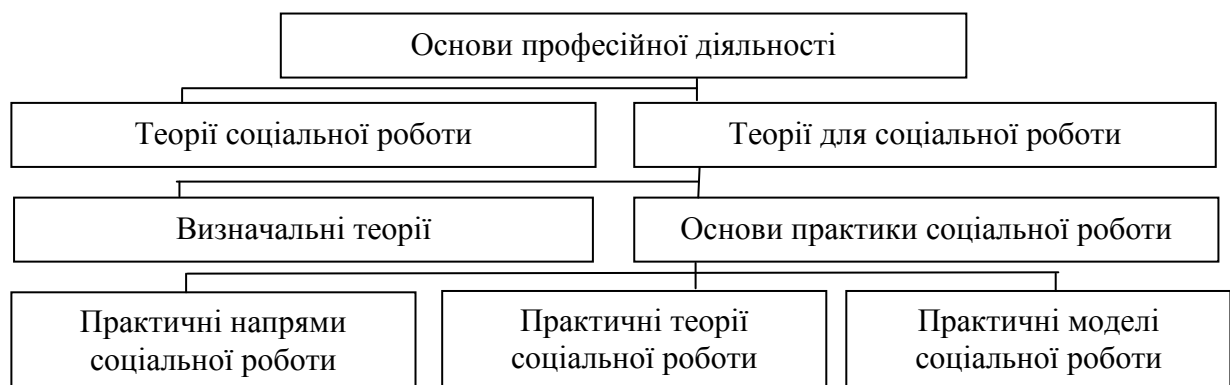


Рис. 1.2. Структурна модель теорії соціальної роботи.

Теорії соціальної роботи пояснюють цілі і характер соціальної роботи в суспільстві. Вони розкривають суть професії і її функціонування. Пройшовши певний соціально-історичний шлях розвитку, теорія соціальної роботи розглядається як самостійна наука, яка має суспільно значиму цінність.

Теорії для соціальної роботи концентрують увагу на клієнтах і надання їм допомоги. Вони пояснюють поведінку людини, соціальне середовище, зміни, які відбуваються з людиною і її оточенням, дають рекомендації щодо регулювання цих змін соціальним працівником.

Визначальні теорії описують і пояснюють поведінку людей та причини виникнення проблем. Вони подають основоположні знання про людину і суспільство, які часто запозичуються з інших дисциплін, таких як біологія, психологія, педагогіка, соціологія, економіка і антропологія. Ці теорії розкривають причини бідності, насильства в сім'ях, душевних хвороб, підліткової злочинності та дискримінації, але вони не є керівництвом до вирішення проблем [40, с. 5].

Основи практики соціальної роботи передбачають виокремлення практичних напрямів, теорій і моделей, які дозволяють соціальному працівнику зосередити увагу на особливостях особистості і середовища. Вони необхідні для вирішення проблем клієнта і суспільства в цілому.

Розглянемо основні практичні напрями соціальної роботи у США.

Генералістичний (загальний) напрям (Generalist perspective). Як зазначають вчені, «генераліст (широкопрофільний фахівець) – це людина з високим рівнем знань, умінь і навичок в різних галузях і сферах діяльності». Соціальний працівник-генераліст – це практикуючий фахівець з широким спектром знань і вмінь, який спирається в своїй професійній діяльності на різні теорії і моделі, і який легко переходить з однієї сфери знань в іншу [2]. Протилежністю генералістики є спеціалізація (за типом клієнта, методів роботи, рівнів втручання, ролі, яка виконується соціальним працівником).

Генералістичний напрям забезпечує основу для вирішення таких питань як: виникнення протиріч між цінностями і переконаннями особистості; порушення

взаємовідносин і розпад сім'ї; самотність і відчуження; гноблення і насильство; несправедливість і расизм; бідність; перевищення повноважень урядовими особами; неефективність соціальних програм і соціальної політики держави.

Соціального працівника-генераліста готують до роботи з різними категоріями клієнтів, сім'ями, групами, агентствами або мережею агентств, чиновниками і політиками. Він може виконувати різні ролі: адвоката, менеджера, консультанта, терапевта, брокера, політичного аналітика і дослідника.

Американські вчені М. Шац, Л. Дженкінс і Б. Шіфор виділили чотири основні принципи, які характеризують генералістичний напрям [50]:

а) Багаторівнева і теоретична спрямованість, що робить ухил на взаємозв'язок людських проблем, життєвих ситуацій і соціальних умов. Суть цього принципу полягає в тому, що вибір типу і рівня втручання можна робити тільки після вивчення самої проблеми. Цей принцип пов'язаний із загальною, системною і екосистемною теоріями і дозволяє розробити модель взаємодії і стратегію втручання.

б) Залежно від контексту проблеми і її локації використовуються різноманітні знання, вміння і навички. Генералістичний напрям може застосовуватися в роботі з різними категоріями клієнтів в різних географічних областях.

в) Генералістичний напрям вимагає від соціального працівника вміння оперувати поняттями і техніками багатьох галузей знань. Це не означає, що соціальний працівник повинен бути експертом у всіх сферах. Він повинен розуміти, в яких випадках він зможе надати допомогу клієнтові самостійно, а в яких необхідно звернутися до більш вузькопрофільного фахівця.

г) Вибір стратегії і ролі залежить від проблеми, клієнта, цілі, ситуації. Генераліст повинен вибирати моделі втручання відповідно до ситуації певного клієнта. Це може бути або пряма робота з клієнтом, або вплив на клієнта через його оточення, або зміна суспільних факторів, що впливають на нього.

Таким чином, генералістичний напрям є найбільш універсальним напрямом соціальної роботи. Радою з освіти в галузі соціальної роботи США в стандарті з

акредитації визначено, що всі програми бакалавра соціальної роботи повинні готувати соціальних працівників-генералістів.

Загальносистемний напрям (General Systems perspective). Основним його принципом є твердження, що кожна частина системи піддається впливу і впливає на інші її складові. При цьому під системою розуміють сукупність взаємопов'язаних елементів і дій, які утворюють унікальне ціле. Загальносистемна теорія описує принципи функціонування систем, їхній розвиток і взаємозв'язок з іншими системами. Це допомагає передбачити поведінку біологічних і соціальних систем і визначити стратегію їх зміни.

Системна теорія виділяє такі системи клієнтів: індивід, сім'я, організація. Це може бути головна система (focal system) або підсистема (subsystem). Якщо робота ведеться з цілою сім'єю, то сім'я виступає як головна система, а підсистеми – це подружжя, батьки, діти. Надсистемою (suprasystem) в даному випадку є громада. Частини системи знаходяться в симбіотичних відносинах. Кожна система має межі. Всі біологічні та соціальні системи є відкритими, їх межі дозволяють обмінюватися змістом, енергією та інформацією. Але ступінь відкритості систем різна. Система може протистояти впливу, або, з іншого боку, бути схильною до надмірного впливу.

Функціонування системи передбачає чотири взаємопов'язані дії: вибір необхідної інформації; перетворення інформації в прийнятну для системи форму; взаємодія з іншими системами; управління діяльністю системи і внесення необхідних змін.

У системній теорії виділяють такі принципи:

а) Принцип однакового результату (equipfinality) – один і той же результат може досягатися різними діями.

б) Принцип безлічі результатів (multifinality) – одна єдина дія може призвести до кількох змін [2].

Екосистемний напрям (Ecosystems perspective). Цей напрям досліджує різні шляхи адаптації клієнта до навколишнього середовища. Він особливо ефективний на стадії визначення і планування, оскільки дозволяє співвіднести систему клієнта

із ситуацією і середовищем. Наприклад, працюючи з певною сім'єю, соціальний працівник вивчає її середовище, а саме сусідів, культуру, соціальні агентства і соціальну політику, спрямовану на вирішення проблем у сім'ях.

Для пояснення соціальних взаємодій і соціальних змін у суспільстві, екосистемний напрям використовує низку понять з екології, оскільки вона фокусується на відносинах між організаціями та їх біологічним і фізичним середовищем. Так, Б. Шіфор визначає екосистему як «частково або повністю самопідтримувану масу організмів, які знаходяться в енергетичній взаємодії і матеріальному кругообігу, що забезпечує об'єднання організмів один з одним і середовищем в єдине ціле» [39, с. 91]. Саме такі поняття як взаємозалежність, обмін і взаємовідношення привертають увагу соціальних працівників до екології.

Екосистеми динамічні, кожен вид в екосистемі повільно, але постійно адаптується до навколишнього середовища. Якщо середовище змінюється дуже швидко або вид не може адаптуватися до нього, він може бути витіснений більш сильним видом. Конкуренція між різними видами – це основний процес, що формує екологічне середовище. До того часу, поки кількість ресурсів є достатньою, різні види ділять їх між собою, але як тільки ресурси стають обмеженими, види змушені конкурувати заради виживання. У кожній конкретній ситуації соціальний працівник може використовувати вищезазначене для того, щоб визначити тип взаємодії людини з середовищем, спланувати свої дії щодо зміни даної ситуації, наближаючи її до коменсалізму (один вид має користь із взаємодії з іншим і при цьому не завдає йому шкоди) чи мутуалізму (взаємодія йде на користь обом видам)

Ці та інші екологічні поняття розкривають нове розуміння функціонування індивіда, сім'ї, групи, громади. Екологічний напрям базується на тому, що людина сама формує своє середовище, схильна до його впливу і проблеми соціального функціонування є скоріше результатом взаємодії людини з середовищем, ніж особливості індивіда чи факторів середовища.

Згідно даного напрямку основним завданням соціальної роботи є розвиток здатності індивіда адаптуватися до середовища, усунення його негативних

факторів, підвищення рівня сприйнятливості до позитивних аспектів соціального та фізичного середовища. Соціальна робота спрямована на відновлення відповідності рівня адаптації людини до факторів середовища, змінюючи людину, середовище або і те, й інше.

Індивідуально-особистісний напрям (Strengths perspective). Цей напрям використовується в роботі з різними категоріями клієнтів на всіх рівнях процесу надання допомоги. Широке застосування він знаходить при роботі з патологією клієнта і порушеннями в сфері соціальних послуг.

Індивідуально-особистісний напрям знаходить своє відображення в багатьох теоріях і моделях соціальної роботи. Він базується на твердженні про те, що в процесі втручання для досягнення позитивних і тривалих змін необхідно спиратися на позитивні якості клієнта, а не на його недоліки. Вчений Д. Селібі пояснює, що така практика – це «відхід від умовного досвіду соціальної роботи. Вся діяльність з надання допомоги клієнту спрямована на вивчення, виявлення і використання сильних сторін особистості і її потенціалу, необхідного для досягнення конкретної мети» [51, с. 3]. Науковець виділив низку основних положень індивідуально-особистісного напрямку:

- а) У кожної людини, сім'ї, групи і громади є позитивні якості.
- б) Травма, зловживання і хвороба є безумовно згубними для людини, але вони так само можуть стати мотивом і стимулом у процесі соціальних змін.
- в) Ніхто не може визначити найвищу межу людських можливостей і здатностей до розвитку і змін.
- г) З клієнтом необхідно співпрацювати і обумовлювати всі очікувані результати втручання.
- д) У середовищі, в якому живе і функціонує людина, є всі необхідні для змін ресурси.

Даний напрям передбачає, що в кожній людині чи групі людей є прихований потенціал можливостей, сил, волі, честі і т.д. Якщо розпізнати ці якості і використовувати їх у процесі втручання, вони підвищать мотивацію

клієнта і здатність змінитися в кращу сторону. Роль соціального працівника зводиться до ролі помічника і консультанта.

Етнічний напрям (Ethnic-sensitive perspective). Цей напрям є необхідним на всіх етапах процесу надання допомоги клієнту. Національно-етнічна концепція виділяє низку положень: кожен клієнт є представником певної етнічної групи; соціальний клас клієнта, культура, національність та релігійні переконання мають величезне значення в процесі застосування того чи іншого методу впливу; залежно від етнічної приналежності клієнти можуть по-різному сприймати й інтерпретувати одну й ту ж ситуацію, їхні очікування також різні [52; 53; 54]. Соціальний працівник повинен бути компетентним у питаннях культурного і етнічного різноманіття клієнтів, що зумовило формування концепції полікультурної освіти в сфері соціальної роботи.

Феміністичний напрям (Feminist perspective). Цей напрям використовується в конкретній ситуації, де має місце статева дискримінація.

Феміністичний напрям оперує трьома основними поняттями: патріархат (patriarchy), андроцентризм (androcentrism) і сексизм (sexism). Патріархат – це визнання вищих цінностей чоловічого роду: раціональність, конкурентоспроможність, влада, лідерство, рішучість та ін. Андроцентризм – це переконання в тому, що генетично чоловічий рід є більш важливим і значущим, ніж жіночий. Сексизм передбачає розподіл ролей та обов'язків, соціальних та економічних структур, можливостей за статевою приналежністю.

Професор університету Колорадо Б. Шіфор виділяє низку основних принципів феміністичного напрямку [39, с. 96]:

а) Відносини між клієнтом і соціальним працівником носять егалітарний характер. Соціальний працівник виступає в ролі партнера по відношенню до клієнта, а не в ролі експерта або особи, наділеної владою.

б) Проблеми клієнта вирішуються в соціально-політичному контексті.

в) Соціальний працівник готовий поділитися особистим досвідом щодо проблеми клієнта.

г) Процес надання допомоги має освітній характер, включаючи передачу знань з проблеми статевої дискримінації, стереотипів мислення, соціальних та історичних передумов її появи.

е) Ведеться робота зі створення групи соціальної підтримки жінок.

Даний напрям зазвичай використовується в роботі з жінками, хоча деякі положення, такі як соціальна справедливість, політична діяльність та надання повноважень застосовуються в практичній соціальній роботі з представниками чоловічої статі.

У соціальній роботі розглянуті напрями тісно пов'язані з різними практичними теоріями і моделями. Розглянемо їх більш детально.

Психодинамічна теорія (Psychodynamic Theory). Використання даної теорії є ефективним, якщо клієнт особисто зацікавлений і готовий брати активну участь у низці запланованих дій. Якщо ж у клієнта обмежені інтелектуальні здібності, наркотична або алкогольна залежність, проблеми соціально-економічного характеру (наприклад бідність), то застосування даної теорії не буде результативним [55].

Психодинамічне пояснення поведінки людини базується на понятті несвідомої мотивації і переконанні в тому, що в основному поведінка спрямована на досягнення основних і часто прихованих цілей. У даній теорії визнається сила емоцій (страх, злість, заздрість, помста) і внутрішніх суперечностей, які виникають в результаті спроби подолати ці емоції прийнятним способом.

Поняття «его» передбачає різні внутрішньо-особистісні процеси, пов'язані з основними інстинктами, а також вимоги зовнішньої дійсності, які представлені у вигляді соціальних норм. Таким чином, поняття «підтримка его» (ego supportive treatment) означає втручання з метою допомоги і посилення здатності індивіда вирішувати свої проблеми.

Біхевіористична теорія (Behavioral Theory). Ключовим аспектом даної теорії є припущення, що клієнти схильні повторювати поведінку, за яку вони отримували заохочення чи покарання. Іншими словами, зразки поведінки виділяються і формуються наслідками і результатами певної поведінки. Керуючи

і змінюючи реакцію на поведінку, соціальний працівник може допомогти клієнту уникнути протиправної поведінки і пізнати зразки бажаної поведінки для нормального функціонування.

Процес зміни поведінки вимагає моментальної зміни середовища клієнта. Тому ця теорія більш ніж інші вимагає спостереження, збір даних, ретельні вимірювання в процесі втручання. Практична діяльність, яка базується на згаданій теорії, найчастіше здійснюється в оздоровчих та виправних закладах, де можна постійно спостерігати і контролювати поведінку клієнта.

Когнітивно-біхевіористична теорія (Cognitive-behavioral Theory). Практичне застосування даної теорії вимагає певного інтелектуального розвитку та готовності клієнта витратити необхідну кількість часу на спостереження за ним і на аналіз способу його мислення. Ця теорія особливо часто використовується в роботі з такими проблемами як депресія, занижена самооцінка, саморуйнівне мислення і поведінка.

Когнітивно-біхевіористична теорія спирається на концепції біхевіористичної теорії і спрямована на вивчення пізнавальних процесів особистості. Представники даної теорії Д. Бек, Д. Ланц, Д. Шулер [56] в якості предмета дослідження виділяють взаємозв'язок мислення, емоцій і поведінки людини. Спосіб мислення і сприйняття впливають безпосередньо на емоційні реакції людини (її почуття), що в свою чергу виражається в поведінці. Більшість проблем пов'язані саме з помилковими і нераціональними переконаннями і мисленням.

Під час сеансів терапії клієнту допомагають визначити, оцінити і виправити спосіб мислення і хибні припущення, які лежать в основі проблеми. Клієнта вчать об'єктивно оцінювати події, використовуючи такі технології як: пізнавальне реструктурування, логічний аналіз, моделювання ролі, поведінкова репетиція. Всередині даного підходу можна виділити два напрямки практичної діяльності: емоційна терапія та пізнавальна терапія, спрямована на зміну процесів сприйняття, пам'яті, оцінки та прийняття рішення.

Особистісно-орієнтована теорія (Person-centered Theory). Ця теорія використовується в роботі з клієнтами, які висловлюють готовність, активність і усвідомлення змін, і проблеми яких не зумовлені впливом зовнішнього середовища. Даний підхід описаний В. Рой [57], базується на принципах гуманістичного підходу, який визнає унікальність і неповторність особистості та її самосприйняття. Він базується на оптимістичному припущенні про те, що людина завжди є готовою до самовдосконалення і пошуку сенсу життя.

Зміни можливі в тому випадку, коли виявляються і вивчаються психологічні бар'єри особистості, дозволяючи клієнту розкрити свій внутрішній потенціал позитивного особистісного розвитку. Соціальний працівник повинен проявляти глибоку повагу, уникаючи порад, діагнозів і прикріплення ярликів. У центрі уваги знаходиться клієнт в реальній ситуації, при цьому його минулий досвід не враховується.

Системна теорія (Systems Theory). На сьогоднішній день у США переважає вплив системної теорії, розробленої в 1970-ті роки, яка базується на взаємодії людської поведінки і соціального середовища. Дана теорія передбачає знання біологічних, соціологічних, культурних, психологічних та духовних аспектів розвитку та формування людини протягом її життя, знання різноманітних соціальних систем, у яких живе людина і способів забезпечення здорового і благополучного життя. Відповідно до цієї теорії людина розглядається у взаємодії з різними системами. Завдання соціального працівника полягає в тому, щоб покращити цю взаємодію.

Екологічна теорія (Ecological theory). На допомогу системній теорії була розроблена екологічна, яка визначає три рівні систем: мікро-, мезо- і макро- рівні. На мікро-рівні система розглядається як індивід, з одного боку, і біологічні, психологічні і соціальні системи, що впливають на нього, з іншого боку. На мезо-рівні до системи відносяться малі групи, такі як сім'я, колектив та інші соціальні групи, які взаємодіють з індивідом. Макро-рівень розглядає взаємодію індивіда і великих соціальних груп. До великих соціальних груп належать організації, інститути, спільноти і культури.

Обидві теорії (системна, і екологічна) представляють організовану структуру, що дозволяє практикуючому соціальному працівнику проаналізувати постійно мінливу взаємодію людей у їхньому середовищі.

Розглянемо практичні моделі, які є основою професійної соціальної роботи і підготовки фахівців у США.

Модель взаємодії (Interactional Model). Ця модель містить чотири елементи: клієнт; взаємодія людей; соціальні системи і люди, з якими взаємодіє клієнт; час і стадія процесу надання допомоги [58].

Структурна модель (Structural Model). Базується на двох припущеннях [59]: проблема не розглядається як патологія клієнта, а як прояв неадекватного соціального середовища; соціальна зміна починається з того моменту, коли соціальний працівник бере на себе відповідальність за клієнта.

Модель екстреного втручання (Crisis Intervention Model). Г. Парад і Л. Парад описали модель екстреного втручання як процес, який «активно впливає на психосоціальне функціонування під час стресових ситуацій» [60, с. 4].

Основними принципами даної моделі є такі:

- усунення стресової ситуації, надаючи екстрену емоційну допомогу;
- посилення протистояння клієнта і контроль протягом всього періоду кризи.

Дана модель відрізняється від інших необхідністю швидкої реакції і дій, підтримки оточення клієнта. Клієнт повинен прийняти рішення і діяти.

Модель вирішення завдань (Task-centered Model). Ця модель використовується в роботі з клієнтами в процесі вирішення проблем, пов'язаних з нестачею ресурсів (робота, житло, заробіток та ін.). Як правило, клієнт знає, що йому потрібно, але він не здатний виправити своє становище самостійно. Завдання соціального працівника – визначити основні етапи надання допомоги – навчання, влаштування на роботу та ін. [61].

Модель прийняття рішення (Solution-focused Model). Дана модель використовується в роботі з індивідами, подружніми парами і сім'ями з метою економії часу і коштів клієнта. Д. Крістенсен і Дж. Тода виділили такі принципи даної моделі [62, с. 58]:

- швидка зміна і швидке рішення;
- соціальний працівник визначає, активує і підтримує власні ресурси клієнта, його здібності і задуми;
- немає необхідності шукати причину проблеми;
- увага приділяється тільки невеликим змінам, які, в свою чергу, позначаються на всіх частинах системи клієнта.

Модель захисту сім'ї (Model of Family Preservation). Ця модель використовується у випадках відмови або жорстокого поводження з дитиною. Завдання соціального працівника – забезпечити підтримку взаємовідносин дитини з сім'єю. Соціальний працівник повинен постійно перебувати на зв'язку з сім'єю на випадок екстреної ситуації, тому за ним закріплюється не більше шести сімей. Час роботи обмежується до 4-х місяців. Основна робота проводиться вдома, особлива увага звертається на позитивні сторони життєдіяльності сім'ї і залучення допомоги родичів.

Таким чином, можна зробити висновок, що для соціального працівника важливо не тільки враховувати внутрішній світ і навколишнє оточення клієнта, а й усвідомлювати, що його завдання – допомогти людині засвоїти загальноприйняті норми, стандарти поведінки і перетворити їх у внутрішні мотиви діяльності.

У соціальній роботі, навіть на рівні індивідуального випадку, необхідне розуміння, що найважливішою ознакою нормального стану соціальної системи є рівновага всіх її складових, при цьому вирішальне значення приділяється процесам регулювання та засобам соціального контролю, які передбачають попередження небажаних конфліктів і різких змін у суспільстві.

Різноманіття напрямків і розвиток теорій і моделей в галузі соціальної роботи вплинуло на розширення сфери діяльності соціальних працівників у США. Для професійної діяльності більшості фахівців характерна спеціалізація в різних галузях: психосоціальне лікування, психотерапія, сімейне консультування, сімейне та групове соціальне лікування, групова робота, соціальні акції і

програми роботи в громаді, адміністративний процес, соціальне обслуговування та соціальна допомога.

Медичні соціальні працівники надають психотерапевтичну допомогу і консультації в різних діагностичних агентствах і клініках. Соціальні працівники, які здійснюють медичне обслуговування хворих вдома, допомагають пацієнтам та їх сім'ям під час хвороби і вирішують проблеми, які можуть виникнути після одужання та реабілітації. Вони організують групи підтримки для людей, які хворі на СНІД, мають онкологічні хвороби та ін. Робота з душевно хворими людьми передбачає групову або індивідуальну терапію, профілактичну роботу, соціальну реабілітацію, навчання побутовим навичкам, допомогу пацієнтам повернутися до повноцінного життя в суспільстві.

Дитячі та сімейні соціальні працівники консультують дітей і підлітків, які зіткнулися з труднощами соціального функціонування, проводять бесіди з батьками щодо догляду за дітьми-інвалідами, допомагають вести домашнє господарство під час хвороби батьків. Якщо у дітей серйозні проблеми в школі, шкільний соціальний працівник проводить консультації з батьками, вчителями, намагаючись визначити причини і планує вихід із ситуації. Загалом шкільні соціальні працівники мають справу з такими проблемами як рання вагітність, неналежна поведінка в класі, пропуск занять та ін. Вони допомагають вчителям у роботі з учнями.

Соціальні працівники із захисту прав дітей і підлітків вивчають випадки жорстокого поводження з дітьми. Вони можуть порушити кримінальну справу і позбавити батьківських прав, направивши дитину в притулок або в нову сім'ю.

Судові соціальні працівники надають рекомендації, готують обвинуваченого до винесення вироку, надають послуги ув'язненим, проводять роботу з умовно ув'язненими і їхніми сім'ями.

На підприємствах соціальні працівники стежать за дотриманням норм трудового законодавства, вирішують особисті проблеми службовців, що впливають на якість їхньої роботи. Вони проводять консультації з працівниками,

які мають емоційні та сімейні проблеми; розробляють освітні програми для підвищення кваліфікації працівників.

Соціальні працівники-геронтологи спеціалізуються в галузі надання послуг людям похилого віку. Вони створюють групи підтримки, надають рекомендації сім'ям в процесі вибору будинку для подальшого утримання, організують перевезення та тривале лікування, координують і контролюють надання послуг.

Соціальні працівники-управлінці беруть участь у керівництві тими закладами, якими надаються соціальні послуги – лікарень, клінік, реабілітаційних центрів, інших соціальних закладів.

В галузі планування соціальної політики соціальні працівники розробляють різноманітні програми, зокрема, протидії жорстокому поводженню з дітьми, бездомності, зниженню проявів дискримінації стосовно расової, гендерної і вікової належності тощо. Вони визначають проблеми, пропонують їх законодавче вирішення, займаються питаннями субсидування програм та ін.

Проаналізовані теорії, напрями і моделі забезпечують наукову основу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у США, зокрема таких важливих для нашого дослідження наукових підходів як: комплексного, практико-орієнтованого, компетентнісного, полікультурного та ін.

Американський дослідник Р. Балінський необхідність комплексного підходу до підготовки соціальних працівників обґрунтував наступним чином: «складність людських проблем викликає потреба у практиках загального профілю, які володіють універсальними методами і навичками вирішення будь-якої можливої проблеми» [63, с. 21]. Американські науковці виділяють три основні положення у межах комплексного підходу. По-перше, соціальний працівник повинен володіти комплексною теоретичною підготовкою для ведення практики та опиратися на концептуальну схему, яка дозволяє йому орієнтуватися у різноманітних ситуаціях. По-друге, соціальний працівник усвідомлює, що втручання на основі комплексного підходу має бути ефективним на всіх рівнях – від індивідуального до рівня громади. При цьому найчастіше успіх досягається одночасним втручанням на кількох рівнях. І, по-третє, найвідповідальнішим моментом

практики соціальної роботи є втілення в життя запланованих змін або процесів вирішення проблеми. Останнє полягає у дослідженні проблеми та виборі підходів для її вирішення, у формулюванні мети, складанні та реалізації плану дій, а також стабілізації та звершенні процесу втручання [15, с. 87].

Однією з найбільш характерних рис освітньої політики, без якої неможливо уявити систему підготовки соціальних працівників у США, є орієнтація на практичне навчання студентів, яка забезпечується шляхом:

- підтримки постійного зв'язку і співпраці між університетами, коледжами, школами соціальної роботи і соціальними агентствами, в яких студенти проходять практику;
- специфічної організації процесу підготовки майбутніх фахівців, яка передбачає, що окрім часу відведеного на практику, а це займає до 50% навчального плану, основними формами і методами навчання є практичні тренінги, а вивчення теорій ґрунтується на випадках з реального життя;
- підтримки високого рівня кваліфікації і педагогічної майстерності викладачів американських ВНЗ, які, зазвичай мають значний досвід соціальної роботи, і, продовжуючи викладати, постійно звертаються до практичної діяльності [64; 65; 66; 67].

На сьогоднішній день такі дослідники, як Д. Паркер, М. Доел, М. Лімбері, С. Ніксон, Е. Мурр та ін., характеризуючи практичне навчання, пов'язують його з розвитком необхідних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців [68; 69; 70; 71; 72]. Вчені зазначають, що основне завдання практики – об'єднати теоретичні знання з практичними навичками, навчити користуватися отриманими знаннями на практиці.

Найбільш повно відображає суть практико-орієнтованого підходу програма, розроблена британськими вченими М. Доел і С. Шардлоу, яка складається з 15 тем [73, с. 25]. Перші п'ять безпосередньо вивчаються в університеті («Основи практики»), шість наступних – на робочих місцях («Практичні навички соціальної роботи в агентстві»). Інші теми присвячені вдосконаленню роботи в соціальних агентствах і спрямовані на розробку критеріїв, які дозволяють студентам

осмислювати свою практичну діяльність і роботу агентства в цілому. Студенти повинні навчитися розробляти критерії у встановленні пріоритетів, давати оцінку своїй роботі, регулювати власний час, планувати контакти, вміти реєструвати свою роботу, використовуючи спеціальну мову і стиль викладу фактів, подій і думок, навчитися брати участь у нарадах як спостерігач або активний учасник.

Слід зазначити, що в США організація навчального процесу здійснюється шляхом розвитку системи керівництва, що отримала назву супервізія, основними цілями якої виступають цілісне формування особистості майбутнього фахівця, індивідуалізація відносин зі студентом, переведення студента з позиції об'єкта навчання на позицію суб'єкта професійного зростання і розвитку.

З огляду на специфіку сучасної соціальної роботи, а саме непередбачуваний характер ситуацій, з якими найчастіше стикаються соціальні працівники, низка зарубіжних дослідників підкреслюють важливість творчої практики в навчанні соціальних працівників [70]. Аргументом на користь такого підходу виступає той факт, що соціальні працівники повинні застосовувати певний набір навичок, знань і цінностей в обставинах, точний характер яких не завжди можна передбачити. Тут виникає проблема балансу між творчістю і компетентністю в соціальній роботі.

Таким чином, набуває актуальності компетентнісний підхід до підготовки фахівців у галузі соціальної роботи. Основу для цього підходу заклав американський вчений Дж. Фланаган. Ще в 1954 р., розглядаючи процедури відбору осіб у склад пілотів ВВС, вчений зробив висновок про те, що при прийнятті на роботу необхідно брати до уваги не стільки рівень інтелекту та освіти претендентів, скільки зміст їх поведінкових реакцій у критично важливих в рамках тієї чи іншої професії ситуаціях.

Значний внесок у теорію компетентності в середині ХХ ст. вніс ще один американський дослідник Р. Уайт. У 1959 р. для того, щоб описати індивідуальні особливості людини, ним був введений термін «компетенція» як «ефективна взаємодія (людини) з навколишнім середовищем» [74]. Особливістю його теорії є визначення компетентності у взаємозв'язку з поняттям «мотивації».

Іншим вченим, який продовжив розвивати позицію Р. Уайта, є Д. МакКлеланд. Запропонована ним на початку 70-х рр. ХХ ст. теорія про значення мотивації та компетентності у сфері економічного управління та професійних досягнень була успішно апробована на практиці. Під компетентністю він розумів базисні, провідні особистісні характеристики, які обумовлюють досягнення «найкращого» виконання професійних обов'язків. Порівнюючи працівників, успішних в роботі з менш успішними, Д. МакКлеланд визначав характеристики, пов'язані з досягненням значних результатів у професійній діяльності – це мотиви особистості, особливості, навички, бачення себе, соціальна роль, а також знання [75].

Досліджуючи наукові праці вчених Р. Бойциса, А. Лючії, Р. Лессінга, Л. Спенсера та інших щодо формування компетентностей в процесі підготовки фахівців соціальної сфери зауважимо, що американський підхід спрямований на виявлення поведінкових характеристик людини. Тобто цей підхід пояснює успіх на роботі залежно від особистісних рис фахівця. Компетенція розглядається як основна поведінкова характеристика, яка реалізується в ефективній дії і залежить не тільки від організаційних чинників, але і від професійної діяльності особистості.

Щодо реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США, то він базується на емпіричній теорії навчання, яка запропонована Д. Колбом і доповнена Г. Гіббсом і Д. Шоном. [76, с. 29]. Дана теорія стверджує, що люди можуть навчатися за допомогою таких способів: через досвід, шляхом спостереження і рефлексії, за допомогою абстрактної концептуалізації або шляхом активного експериментування. Згідно з уявленнями зазначених авторів, навчання складається з повторюваних етапів «виконання» і «мислення». Це означає, що неможливо ефективно навчитися чомусь, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію або слухаючи лекції. Однак не може бути ефективним і навчання, якщо нові дії виконуються бездумно, без аналізу і підведення підсумків.

Стадії емпіричного навчання Д. Колба можуть бути представлені таким чином (рис. 1.3) [76]:

1. Отримання безпосереднього досвіду.
2. Спостереження, під час якого студент отримує нову інформацію.
3. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення.
4. Експериментальна перевірка отриманих знань і самостійне застосування їх на

практиці.

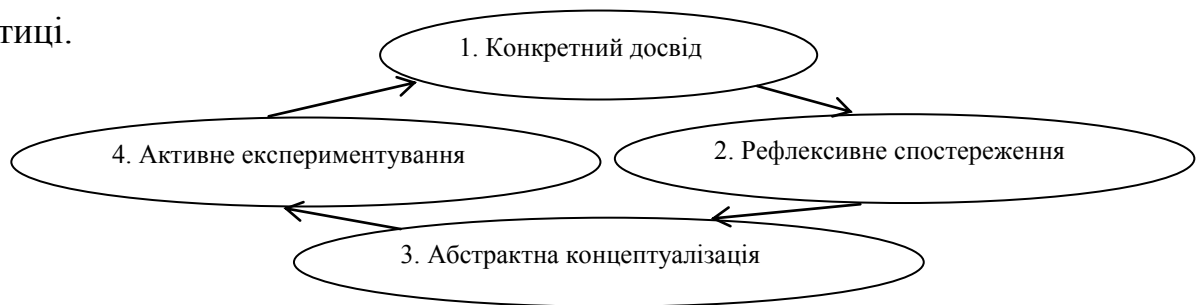


Рис. 1.3. Циклічна модель емпіричного навчання (Д. Колб).

Основою емпіричного навчання є набуття конкретного досвіду, який дає матеріал для рефлексивного спостереження. Узагальнивши нові дані і інтегрувавши їх у систему наявних знань, людина приходить до абстрактних уявлень і понять (відсторонених від безпосереднього досвіду). Ці нові знання являють собою гіпотези, які перевіряються в ході активного експериментування в різноманітних ситуаціях – уявних, модельованих і реальних. Процес навчання може початися з будь-якої стадії. Він проходить циклічно до тих пір, поки не сформується необхідні навички. Таким чином, відбувається формування тієї чи іншої компетентності [77].

Реалізація концепції полікультурної освіти в процесі підготовки соціальних працівників у ВНЗ США спрямована на зниження расових і міжетнічних конфліктів, дискримінації і нетерпимості в суспільстві [78; 79; 80; 81; 82; 83].

Сучасне трактування поняття «полікультурна освіта» обмежує його рамками національної, расової і етнічної культури і бачить її мету у вихованні толерантного ставлення до інших культур, у виробленні знання і розуміння відмінностей і подібностей між ними. Автори «Енциклопедії досліджень в галузі освіти» поширюють дію програм полікультурної освіти на расові, етнічні, соціальні, статеві групи, осіб з різними відхиленнями (інвалідів) [55, с. 870].

Дослідники Д. Голлнік і Ф. Чінн вважають, що полікультурна освіта має бути концептуалізована таким чином, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними і розумовими відхиленнями [84, с. 300]. Іншими словами, питання про межі полікультурної освіти в американській педагогіці залишається відкритим.

Прихильники радикального полікультуралізму підкреслюють велике значення етнічних, культурних особливостей в житті особистості, вважають, що соціалізація індивіда здійснюється саме в рамках етнічної культури [85, с. 111]. На їхню думку, вища школа повинна готувати студентів до життя в етнічному культурному суспільстві, отже, необхідно, щоб навчальна програма більшою мірою відображала інтереси його представників. Ці ідеї викликають жорстку критику: в них бачать загрозу політичній і соціальній стабільності суспільства. Так, наприклад, Л. Чавез стверджує, що не слід «повертатися на 180 градусів» і намагатися навчати представників меншин рідною мовою і прищеплювати їм цінності рідної культури [86, с. 167].

На відміну від радикально налаштованих дослідників, прихильники помірному полікультуралізму не заперечують існування єдиної національної культури. Їх мета – створити «мозаїку» расових і етнічних груп у складі єдиного цілого. Культури, відмінні від історично домінуючої англосаксонської, повинні бути збережені і гідно оцінені, в той час як їх взаємодія і прихильність демократичному суспільству забезпечать соціально-політичну гармонію.

Одним з провідних фахівців, що займають помірні позиції, є професор Дж. Бенкс, директор Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон. У своїх дослідженнях він розкриває поняття культури, етнічності, вивчає питання етнічного, расового, культурного розмаїття США, досліджує вплив культурних відмінностей на освітній процес.

Водночас, вважає дослідник, суспільство поділяється за расовими, етнічними, лінгвістичним, статевими ознаками на велику кількість мікрокультур. Представники цих груп, розподіляючи загальнонаціональні цінності, символи, мають унікальні традиції, звичаї, норми поведінки. Кожен є вільним у збереженні

етнічної ідентичності, унікальних характеристик до тих пір, поки вони не вступають в протиріччя із загальнонаціональними цінностями. Незважаючи на те, що Дж. Бенкс заохочує етнічну, культурну різноманітність, він виступає за єдину державу і єдину національну культуру: «Поважаючи і визнаючи різноманітність, полікультурна освіта прагне сформувати націю – державу, в якій відображені цінності різних груп і культур. Полікультурна освіта прагне актуалізувати ідею *e pluribus unum* (з багатьох – єдине), тобто створити суспільство «різних», об'єднаних всеосяжними демократичними цінностями» [85, с. 50].

У зв'язку з цим велика увага в концепціях полікультурної освіти приділяється розвитку міжкультурної компетентності, під якою Дж. Бенкс розуміє «знання і відносини (*attitudes*), а також вміння, необхідні для того, щоб функціонувати в певному культурному середовищі (*diverse cultural settings*)" [85, с. 53].

У США ні на федеральному рівні, ні на рівні штатів не існує законів, які передбачають обов'язкову полікультурну освіту. Однак, починаючи з середини 1950-х рр., Федеральним урядом, а також керівництвом деяких штатів було прийнято низку законодавчих актів, які стимулювали розвиток теоретичних і прикладних досліджень у сфері полікультурної освіти і впровадження їх в практику американської вищої школи. Серед них «Закон про цивільні права» (1964), що забороняє расову, національну дискримінацію в шкільних округах, які отримують федеральні субсидії, і гарантує меншинам (мовним в тому числі) доступ до державної освіти; «Закон про двомовну освіту» (1968); «Закон про рівні можливості в галузі освіти» (1974) та ін.

Провідна роль у формуванні змісту полікультурної освіти належить вищим навчальним закладам та, перш за все, дослідницьким центрам при університетах. Серед них за масштабами здійснюваної діяльності виділяється Центр полікультурної освіти при Університеті штату Вашингтон. Також значну роль у здійсненні теоретичних і прикладних досліджень в галузі полікультурної освіти, підготовки кадрів, популяризації ідей полікультурної освіти серед викладачів і адміністрації навчальних закладів відіграє некомерційна організація –

Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), членами якої є фахівці з різних сфер наукового знання, викладачі різних навчальних закладів.

Сьогодні в США функціонують близько 100 університетів, що пропонують програми полікультурної освіти, які можуть мати різні варіації, але відображають цінності та ідеї мультикультуралізму. Найпоширенішими є такі: програми полікультурної, багатомовної/полікультурної, багатомовної, білінгвальної, білінгвальної/полікультурної, білінгвальної/кроскультурної, спеціальної, кроскультурної, культурної/мовної освіти, навчання англійської як другої мови, вивчення окремих мов і культур: португальської та бразильської, іспанської, французької та латинської, російської, китайської [87; 88; 89].

Для фахівців соціальної роботи полікультурна освіта є вкрай важливою, оскільки професія соціального працівника, не тільки у США, незалежно від сфери діяльності, передбачає роботу з представниками різних етнічних чи расових груп населення. Особливі проблеми виникають у роботі з національними меншинами з Азії. Їх представники зазнають серйозних труднощів у сфері освіти, працевлаштування, доступу до медичних послуг внаслідок слабого знання мови. У схожій важкій ситуації знаходяться вихідці з Латинської Америки. Вони складають найбільшу і швидко зростаючу частину меншин населення США і проживають у так званих «знедолених територіях». Іспаномовні групи населення відрізняються стійким прагненням протистояти культурній асиміляції з боку англомовної більшості. Вони намагаються зберегти національну ідентичність, розмовляють здебільшого іспанською, як правило, живуть замкнутими громадами. Таким чином, окрім знання особливостей цих груп людей соціальному працівнику необхідно володіти мовою клієнтів.

Значну частину населення США становлять афроамериканці. Темношкірі американці, відчуваючи расову дискримінацію з боку білого населення, прагнуть утвердити свою етнічну ідентичність. Вони також намагаються долучити себе до культури Африки, але це скоріше декларація, ніж реальна можливість, так як афроамериканцями вироблена субкультура, відмінна від культури будь-якого

африканського народу. Скоріше, мова йде про виховання афроамериканців як певної етнічної групи зі своєю субкультурою.

Змістовий аспект полікультурної освіти соціальних працівників передбачає введення в навчальний процес деяких ВНЗ таких курсів, як «Творче вирішення конфліктів», «Культура та історія етнічних меншин», «Соціологія расових і етнічних конфліктів», «Нерівність у суспільстві» та інші [90; 91; 92].

Отже, позитивний досвід полікультурного освіти соціальних працівників у США може враховуватися при виробленні нових принципів і підходів до створення полікультурного освітнього середовища, яке базується на міжкультурній толерантності, терпимості до індивідуальних відмінностей інших людей, до інших культур, релігій, етносів, готовності до діалогу культур, культурній взаємодії. Все це відіграє особливу роль в умовах модернізації системи освіти України, яка також відзначається багатонаціональністю.

Таким чином, соціальним працівникам необхідні не тільки специфічні знання теорій і методів соціальної роботи, але й знання про суспільство, потреби та інтереси різних соціальних груп, володіння основами законодавства та загальноприйнятих норм, розуміння культурних і етнічних особливостей клієнтів. Це вимагає високого рівня компетентності фахівців, в тому числі міжкультурної, що забезпечується науковим обґрунтуванням і реалізацією теорій, моделей і підходів до професійної підготовки, і відповідно до них, специфікою форм, методів і засобів навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах.

1.3. Особливості теоретичної підготовки майбутніх соціальних працівників

Система теоретичної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США значно відрізняється від вітчизняної системи професійної освіти. Однак вони мають спільну мету – підготувати кваліфікованих фахівців, які забезпечуватимуть благополуччя і захист населення та надаватимуть ефективну, результативну і моральну допомогу клієнтам.

Аналіз праць американських науковців щодо системи соціальної роботи і підготовки фахівців (А. Абботт, М. Болдуїн, Д. Крамер, Р. Спрінг, К. Уїлсон та

ін.) засвідчує, що в процесі професійної діяльності соціальні працівники виконують різноманітні функції і ролі. Важливою є і терапевтична роль, і роль розробника практики соціальної роботи, і роль керівника соціальної служби, і адвоката, посередника тощо. Одна навчальна програма не може забезпечити формування готовності фахівців до реалізації зазначених функцій і ролей. Однак, якщо студенти університету навчаються виконувати основні професійні завдання, вони зможуть набути інші навички в процесі професійної діяльності. Ефективність освіти залежить від самих студентів. Навчальна програма і діяльність викладачів будуть результативними тільки в тому випадку, якщо майбутні соціальні працівники будуть здібними, трудолюбивими і зацікавленими в соціальній роботі. Тобто, велике значення в процесі формування контингенту студентів – майбутніх соціальних працівників надається мотивації.

Американська дослідниця Р. Сарі виділяє чотири групи перспективних кандидатів для навчання соціальній роботі. Перша група – це молоді люди, які бажають працювати з дітьми, людьми похилого віку, малозабезпеченими, наркоманами, алкоголіками та іншими групами ризику. Друга група – люди з досвідом соціальної роботи і спілкування з різними соціальними групами. Третя група – це соціальні працівники, партнери соціальної роботи, вчителі, які потребують додаткового навчання для підвищення кваліфікації. Четверта група – це особи, зайняті на виробництві чи в бізнесі, яким необхідні навички соціальної роботи у власній професії. Це можуть бути люди, яким, наприклад, притаманна «проблема алкоголізму на робочому місці». Як засвідчує досвід, вони, подолавши власні проблеми, стають хорошими соціальними працівниками [93].

Важливим критерієм відбору кандидатів на навчання є обґрунтування абітурієнтом вибору професії соціального працівника. Заява про вступ у ВНЗ (стандартна форма з десяти сторінок), в якій претендент виражає свої погляди і думки (наприклад, щодо дискримінації людей за расовими, релігійними, гендерними та іншими ознаками), дає можливість всебічно його оцінити.

Іншим показником при вступі на навчання є рекомендаційні листи від викладачів, вчених, кваліфікованих соціальних працівників, фахівців соціальних

закладів і служб чи інших осіб, здатних оцінити потенціал абітурієнта. Це в освітній практиці США вважається достатньо об'єктивним і чесним критерієм.

Активну участь у відборі претендентів на навчання за фахом «Соціальна робота» беруть комітети, створені різноманітними громадськими групами чи представниками клієнтів, які використовують послуги соціальних служб. Також надають практичну допомогу при відборі кандидатів студенти старших курсів – майбутні соціальні працівники. Вітчизняна ж система професійної освіти в останні роки практично повністю відмовилася від характеристик на абітурієнтів, в той час, коли в американській системі принцип професійного відбору є одним із провідних. На нашу думку, даний підхід заслуговує уваги і адаптацію в українській системі соціальної освіти. Його застосування допоможе підвищити значимість і престижність професії соціальної роботи, що в свою чергу впливає на якість підготовки фахівців соціальної сфери.

Дослідження організаційних аспектів функціонування системи професійної підготовки соціальних працівників у США дозволило встановити, що невід'ємними її компонентами є школа і коледж. Школи соціальної роботи є складовими коледжів (наприклад, Коледжу соціальних наук) і пропонують отримання ступеня бакалавра соціальної роботи. Підготовка на рівні Коледжу соціальної роботи дає право присвоєння випускникам ступеня як бакалавра, так і магістра соціальної роботи. Варто зауважити, що організаційна структура університету може варіювати: школа – коледж – університет; школа – університет; коледж – університет.

Підготовка соціальних працівників у США на кожному з рівнів (бакалавр, магістр, доктор) здійснюється з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, професійних функцій і обов'язків. Керівництвом для розробки навчальних планів підготовки соціальних працівників у США є інструкція «Освітня політика та акредитаційні стандарти». Цей документ визначає вимоги до організації, управління, реалізації навчальних планів та програм підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи у США. Відповідно до нього програми підготовки соціальних працівників повинні містити детальний опис соціальної

роботи як сфери діяльності її випускників, перелік необхідних знань, вмінь, навичок, функцій, а також цінностей, що впливають із специфіки їх діяльності.

Акредитаційна комісія при Раді з питань освіти у сфері соціальної роботи (The Council of Social Work Education – CSWE), заснована у 1952 р.) є єдиним органом, що формує стандарти підготовки соціальних працівників у США і встановлює вимоги щодо компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи (Дод. В, Г) [94]. Визначені компетенції є основою для підготовки студентів, а навчальні заклади мають право частково їх доповнювати [95].

Підготовка соціальних працівників у США відзначається гнучкістю і має диференційовану, багаторівневу систему, яка передбачає: базовий університетський рівень (бакалаврат), магістратуру і докторантуру. В процесі дослідження з'ясовано, що університетській освіті може передувати початковий рівень професійної підготовки, в результаті якого випускникам присвоюється ступінь партнера. Таким чином, в американській системі вищої освіти можна виокремити чотири рівні підготовки соціальних працівників (Дод. Д).

Ступінь партнера передбачає дворічну підготовку студентів у коледжах соціальної роботи. Він не акредитований органом акредитації – Радою з освіти у сфері соціальної роботи. Студенти, які закінчили коледж із ступенем партнера, не є професійними соціальними працівниками, а лише їхніми помічниками. Після навчання за цією освітньою програмою студент зазвичай продовжує навчання у вищому навчальному закладі за спеціальністю «Соціальна робота».

Випускник навчальної програми повинен відповідати таким вимогам:

- знати основи соціальної роботи, її історичні аспекти, організацію та функціонування соціальних закладів і служб;
- свідомо переносити отримані знання в практичну діяльність;
- вміти проводити дослідження, прогнозувати розвиток соціальних процесів;
- знати етичні і правові норми, які регулюють відносини між людьми та суспільством;
- займатися самоосвітою, аналізувати свої можливості [2; 96; 97].

Ступінь бакалавра соціальної роботи передбачає загальну підготовку фахівців до практичної діяльності в сфері соціальної роботи і є акредитованим Радою з освіти у сфері соціальної роботи.

Бакалавр соціальної роботи повинен вміти застосовувати навички критичного мислення в межах контексту професійної діяльності, знати історію професії, її актуальні проблеми, застосовувати знання і навички загальної соціальної роботи для взаємодії соціальних систем, використовувати знання біо-психо-соціальних факторів, які впливають на індивідуальний розвиток і поведінку людей, використовувати теоретичні моделі для розуміння взаємовідносин між індивідами, сім'ями, групами та ін., аналізувати вплив соціальної політики на клієнтів, реалізовувати наукові дослідження і застосовувати їх результати на практиці, вміти диференційовано використовувати комунікативні навички в залежності від групи клієнтів. Наявність ступеня бакалавра соціальної роботи є мінімальною вимогою до кваліфікованого фахівця соціальної роботи. Однак, бесіди з викладачами, студентами і практикуючими соціальними працівниками засвідчують, що в сучасному американському суспільстві фахівець із ступенем бакалавра не занадто популярний на ринку праці. Суспільство потребує фахівців вищої кваліфікації. Саме ці вимоги дозволяють розглядати перший рівень університетської освіти як методологічну основу, мета якої полягає в підготовці особистості до навчання протягом життя та професійної мобільності [98; 99; 100; 101; 102].

Ступінь магістра соціальної роботи передбачає формування готовності майбутніх соціальних працівників до спеціалізованої практичної діяльності. Навчальна програма пропонує вивчення тільки професійно-спрямованих дисциплін і триває один чи два роки на денній формі і чотири роки – на заочній формі навчання. Цей рівень освіти здобувають у коледжах і університетах. Обов'язковою вимогою до зарахування на навчання за програмою магістратури є наявність ступеня бакалавра за такими спеціальностями: соціальна робота, психологія, біологія, соціологія, економіка, політологія, історія, соціальна

антропологія. Середній бал додатку до диплома б бакалавра повинен бути не нижче «В» (добре).

Ступінь магістра соціальної роботи є необхідною вимогою для практичної діяльності в медичних і психіатричних установах, багатьох соціальних агентствах, освітніх закладах [103; 104].

Суттєвою проблемою є те, що всі студенти, які продовжують навчання в магістратурі, мають різний початковий рівень підготовки – це і студенти-бакалаври соціальної роботи та інших наук, і практикуючі соціальні працівники з багаторічним досвідом роботи. Виходом із даної ситуації є навчання за екстернатною програмою бакалаврату підготовки соціальних працівників (програма вирівнювання). Ця система могла б бути запроваджена і у вітчизняних вищих навчальних закладах, оскільки із впровадженням нової форми – «перехресного» вступу українська школа стикається з аналогічними проблемами.

Вивчення діяльності американських вищих навчальних закладів засвідчує, що високі вимоги до кандидатів на ступінь магістра соціальної роботи є відображенням престижності даної професії. Так, в Університеті Прибережної Кароліни із загальної кількості всіх вступників на навчання за програмою магістратури 10% зараховуються на навчання за фахом «Соціальна робота» [2].

Найвищий рівень у сфері соціальної освіти у США – це ступінь доктора, який передбачає готовність фахівців соціальної роботи до самостійної наукової діяльності у сфері планування, управління і реформування соціальної політики та педагогічної діяльності. Навчання в аспірантурі передбачає вивчення певних курсів, які завершуються іспитами і написання дисертації для отримання ступеня доктора філософії у галузі соціальної роботи.

Дисертації можуть готуватися з такої тематики: фізичне та психічне здоров'я, бідність, проблеми зловживання наркотичними засобами, відхилення у поведінці та кримінальне правосуддя. Також дослідження можуть стосуватись окремих категорій клієнтів (етнорасові групи, люди похилого віку, діти групи ризику, молодь, етнічні меншин тощо), або ж мати міждисциплінарний характер (соціальна робота – право, соціальна робота – здоров'я, соціальна робота в

промисловості, судова соціальна робота). Докторські програми мають як спільні, так і відмінні риси. Наприклад, деякі програми орієнтовані на політику, інші, в якості основної цілі підготовки визначають практику. Загальною метою всіх докторських програм є підготовка дипломованих фахівців для наукових досліджень і викладання на рівні коледжів і університетів [105; 106; 107].

Дослідники функціонування вищої школи в США постійно ведуть пошук нових технологій навчання, які б забезпечували всебічний розвиток майбутнього соціального працівника, сприяли його самовираженню. Зокрема, в практику діяльності американських вищих навчальних закладів різних рівнів впроваджено такі технології як: проблемного навчання, групової навчальної діяльності, навчання як дослідження, концентрованого навчання, інтерактивного навчання, особистісно-орієнтовані та інформаційні технології, та ін. [108].

Щодо форм і методів підготовки студентів у вищій школі США, то традиційно основною формою навчання є лекція. Для закріплення навчального матеріалу студентів поділяють на дискусійні групи по 15-30 осіб і використовуючи різні форми і методи навчання (кейс-метод, ділові ігри та ін.) опрацьовують необхідну інформацію. Група відвідує практичні заняття з викладачем один чи два рази в тиждень. Після обговорення питань, викладених на лекції, студент виконує індивідуальне завдання. У переважній більшості американських вищих навчальних закладів відвідування занять є обов'язковим. В основному, допускається пропуск 25% занять з поважної причини.

Важлива роль відводиться самостійній та індивідуальній роботі студентів, в процесі якої відбувається оволодіння програмними знаннями та вміннями, розвиток навичок науково-пошукової роботи, підвищення пізнавальної активності студентів, формуванні здатності до самоорганізації і дисципліни та ін. В той же час позааудиторні заняття, які раніше відігравали допоміжну роль при підготовці до лекцій та семінарів, сьогодні розглядаються як основна форма навчального процесу. У зв'язку з цим, у багатьох американських вищих навчальних закладах змінилося співвідношення між часом, відведеним на аудиторне навчання і

самостійну роботу з 1:2 на 1:3. Таким чином, студент Гарварду проводить набагато менше часу щотижнево в аудиторії, ніж український студент [109].

Для отримання кінцевої оцінки з дисципліни іспити можна скласти декілька разів. Проте ступінь (бакалавра чи магістра) присвоюється за кількістю залікових одиниць – кредитів. Зазвичай семестровий курс оцінюється в 3-4 кредити, які студент може отримати незалежно від пропусків і оцінок.

Метод накопичення кредитів відзначається низкою позитивних аспектів. По-перше, це можливість припинення навчання і його поновлення на більш пізньому етапі. По-друге, кожен навчальний курс отримує оцінку значимості і вагомості, яка виражена в кредитах в залежності від його складності, обсягу матеріалу і роботи, яку повинен виконати студент в процесі засвоєння дисципліни. По-третє, в кредитних годинах виражається мінімальний обсяг навчальної програми, необхідної для отримання певного ступеня і студент самостійно вибирає курси, запропоновані факультетом на кожен семестр. По-четверте, встановлюється чітка пропорція загальнотеоретичних, природничих, загальнопрофесійних і спеціалізованих дисциплін. Це підкреслює значимість загальноосвітнього компонента вищої освіти на рівні бакалаврату і спеціальних дисциплін на рівні магістратури. І, нарешті, система кредитних годин вимагає достатньо високого рівня відповідальності і самоорганізації студента, який повинен самостійно продумати, скласти свою навчальну програму і визначити темпи її вивчення [110; 111; 112].

Входження України в світовий освітній простір передбачає прийняття загальної для всіх країн одиниці вимірювання трудомісткості вивчення студентами кожної навчальної дисципліни і програми в цілому. В освіті США такою одиницею є кредит або кредитна годин. Це не просто арифметична заміна наших академічних годин. Перехід на систему кредитів передбачає докорінне оновлення організації, науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, однак її застосування дозволить вітчизняним ВНЗ підвищити рівень мобільності студентів і викладачів, забезпечить більшу привабливість освіти для іноземних студентів [113; 114; 115; 116].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у США базується на диференційованій, багаторівневій системі, яка передбачає бакалаврат, магістратуру і докторантуру, що знаходить своє відображення у навчальних планах і своєрідній організації освітнього процесу.

Рада з освіти в галузі соціальної роботи визначає зміст і напрями освітньої політики, на підставі яких в американській системі підготовки соціальних працівників можна виділити такі принципи [117]:

Принцип гуманістичного характеру освіти – визначає пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості, повагу її прав і свобод. Реалізація цього принципу здійснюється створенням сприятливої робочої атмосфери, взаємоповагою між студентами, викладачами, інструкторами практики, агентствами та клієнтами соціальної роботи.

Принцип автономності та цілісності освітніх закладів дозволяє університетам розробляти програми з урахуванням своїх професійних інтересів, регіональних особливостей і політики університету. Навчальний заклад розглядається як єдине ціле, що включає взаємодію різних елементів.

Принцип загальнодоступності освіти передбачає адаптацію системи освіти до особливостей розвитку і підготовки фахівців, надаючи рівні освітні можливості, виключаючи будь-які прояви дискримінації при відборі кандидатів на навчання. Даний принцип реалізується через використання різних форм освіти (заочне, дистанційне навчання, прискорений курс).

Система підготовки соціальних працівників у США є наскрізною і побудована за *принципом безперервності і наступності освіти*. Вона містить різні варіанти і дозволяє вдосконалювати і оновлювати навчальні програми відповідно до вимог мінливого суспільства. Даний принцип надає студентам можливість переходу від одного рівня до іншого, що забезпечує змістовну, технологічну і організаційну наступність у навчанні. Однак цей підхід можливий тільки в умовах кредитної системи розрахунку обсягу навчальної роботи студентів.

Принцип врахування освітніх інтересів студентів дозволяє в строгих академічних рамках бути гнучкою в залежності від інтересів чи індивідуальних потреб студентів. Це передбачає участь студентів у розробці навчальних планів, визначенні змісту дисципліни, можливість вибору навчальних курсів, участь у науковій роботі з урахуванням інтересів, вибір сфери соціальної роботи для проходження практики і т.д.

Підготовка побудована за *принципом черговості* передбачає чергування теоретичного навчання і практики без відриву від навчання.

Принцип інтеграції теорії і практики передбачає, що теоретична підготовка і практика проводяться за єдиною навчальною програмою, переслідують одні цілі і оцінюються за чітко визначеними критеріями. У навчальному плані визначається порядок вивчення курсів і мінімальний бал, який необхідно отримати з попередніх курсам для того, щоб перейти до вивчення дисциплін вищого рівня.

Принцип професійної відповідальності студентів означає, що поведінка і діяльність майбутніх соціальних працівників повинні відповідати Етичному кодексу соціального працівника. Етика і цінності соціальної роботи вивчаються і засвоюються студентами і в теоретичному компоненті, і на практиці під керівництвом досвідченого наставника.

Зауважимо, що в Україні етика соціальної роботи має більш широкий і предметний характер, проте окремі аспекти американського підходу до навчальної діяльності студентів через призму етичного кодексу можуть бути використані у вітчизняних навчальних закладах.

Принцип врахування актуальних питань соціальної роботи в освітньому процесі відображає важливість і доцільність вивчення нагальних суспільних проблем, передбачає спеціалізацію в певній галузі соціальної сфери.

Що стосується змісту теоретичного компонента, то рівень бакалавра соціальної роботи обов'язково містить блок загальнотеоретичних і природничонаукових дисциплін, блок загально-професійних дисциплін та блок спеціалізованих дисциплін; всі блоки готують студентів до безпосередніх взаємин з різними групами клієнтів. Навчальний план підготовки на ступінь бакалавра

розрахований на 4 роки за денною формою навчання, але деякі університети і коледжі пропонують прискорений курс навчання.

Впродовж перших 2 років вивчаються загальноосвітні предмети: англійська мова, іноземні мови, гуманітарні дисципліни, математика, природничі науки та інформатика. Далі студент планує під керівництвом викладача-консультанта проходження спеціалізованої навчальної програми з блоку загально-професійних дисциплін. Це дає студенту можливість ще раз обдумати свій вибір спеціальності і, якщо необхідно, обрати іншу.

Блок загально-професійних дисциплін включає в себе такі курси: «Практика соціальної роботи», «Політика соціального забезпечення», «Поведінка людини у соціальному середовищі», «Методи соціальних досліджень», «Цінності і етика соціальної роботи», «Культурна різноманітність», «Соціальне і економічне право», «Групи ризику» та ін. [118].

Згідно з постановою Ради з освіти в галузі соціальної роботи навчальні плани і програми розробляються провідними фахівцями факультету. В їх формуванні беруть участь викладачі, студенти, керівники практики і представники соціальних агентств. Сьогодні все більше залучаються до розробки навчальних планів студенти. Вони входять до складу Ради директорів, що представляє Національну Раду з освіти в галузі соціальної роботи, виступають в ролі представників Палати Делегатів, де беруть участь у розробці освітньої політики та прийнятті рішень, призначаються в національні комісії і комітети, обираються до Ради Університету. Студенти не тільки представляють свої інтереси в даних організаціях, але і мають право голосу в обговоренні й прийнятті освітньої політики. Таким чином, студенти активно впливають на розвиток американської системи освіти.

Всі курси навчання на ступінь бакалавра поділяються на 3 групи: базові (загальна освіта), основні (загально-професійні) і курси за вибором, які становлять від 10 до 15% кредитів навчального плану. Курси за вибором дозволяють студентам знайомитися з різноманітними галузями знань, серед яких

правознавство, геронтологія, медицина, психологія, дитяча та сімейна соціальна робота, соціальна робота в сільській місцевості, екстрене втручання та ін.

Блок основних курсів (загально-професійні дисципліни) включає 6 груп дисциплін. Перша група – підготовка до соціальної роботи: «Вступ до соціальної роботи», курси за вибором, практичні заняття-тренінги, спостереження за роботою соціальних агентств та ін. Друга група – дослідження взаємозв'язку поведінки людини і соціального середовища: курс «Поведінка людини і соціальне середовище», який триває 2 семестри. Студенти вивчають поведінкові моделі і особливості людей різної віри, раси, статі, культури. Третя група – практичні курси: вивчаються ролі і функції соціальних працівників. Заняття базуються на використанні методу вирішення проблем. В процесі навчання студенти відвідують різні соціальні агентства, що дозволяє їм в подальшому вибрати місце проходження практики. Четверта група – соціальна політика: вивчення історії соціальної політики та соціальних програм, їх впливу на зміни в суспільному житті, планування соціальної політики. П'ята група – наукові дослідження: студенти виконують невеликі наукові проекти, готують доповіді і матеріали для публікації у фахових журналах, вивчають основи проведення наукової роботи та використання отриманих даних в практичній діяльності. Також ця група дисциплін передбачає вивчення курсу «Статистики». Шоста група – практика: практичне навчання на базі агентства і паралельне вивчення дисципліни «Практикум із соціальної роботи».

Всі програми на рівні бакалаврату відповідають певним вимогам і передбачають: організацію практики студентів таким чином, щоб вони могли ознайомитися з проблемами максимально широкого кола клієнтів соціальної роботи; підготовку дипломованих фахівців для роботи з представниками різних етнічних і расових груп населення; інтегроване введення в навчальні плани цінностей і законів етики, якими повинні керуватися соціальні працівники у своїй діяльності; навчання кваліфікованих фахівців, які будуть продовжувати своє професійне зростання і розвиток протягом життя. При цьому всіх соціальних працівників готують як практикуючих фахівців-генералістів [119, с. 35].

Таким чином, аналіз навчальних програм підготовки соціальних працівників засвідчує, що всі вони спрямовані на підготовку фахівців-професіоналів, здатних працювати у різних сферах життя людей. Однак, автономія американських університетів дозволяє вносити певні корективи в навчальні плани відповідно до запитів суспільства, регіональних особливостей. Так, університети штату Аляска приділяють особливу увагу підготовці соціальних працівників до роботи з корінним населенням, а в університеті штату Південна Кароліна студенти можуть вибрати курси з вивчення іспанської мови, що обумовлено проживанням великої кількості іспанців на південно-східній частині Північної Америки. З огляду на культурне різноманіття населення України, даний підхід заслуговує на особливу увагу. Курси з вивчення різних етнічних груп можуть бути запропоновані як дисципліни за вибором.

Розглянемо систему підготовки соціальних працівників на прикладі університетів Фербенкс, Анкорідж (штат Аляска) і університету Південної Кароліни.

Перша програма підготовки бакалаврів в галузі соціальної роботи в університеті Фербенкс розроблена і впроваджена в навчальний процес ще в 1967 році. З того часу університет постійно підтверджує свою акредитацію, а програма підготовки соціальних працівників, постійно вдосконалюючись, функціонує до сьогоднішнього дня. Цілі програми підготовки соціальних працівників базуються на положенні, прийнятому Комісією з освіти в галузі соціальної роботи, що відповідає за виконання освітніх стандартів [120]:

- підготувати студентів до загальної практичної діяльності в галузі соціальної роботи та подальшого навчання;
- надати студентам знання теорії і практики соціальної роботи, соціальних послуг та проблем сільського населення з віддалених місцевостей;
- зробити внесок у покращення соціального добробуту штату і прилеглих регіонів.

Університет Фербенкс пропонує студентам такий навчальний план підготовки бакалавра соціальної роботи (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Навчальний план підготовки бакалавра соціальної роботи
в університеті Фербенкс

Рік навчання, період	К-сть кред.	Рік навчання, період	К-сть кред.
<i>1 рік, осінь</i>		<i>1 рік, весна</i>	
SWK 103 Вступ до соціальної роботи	3	BIOL 103X Вступ до біології	3
SOC 100X Вступ до соціології	3	PSY 101 Вступ до психології	3
Курс за вибором	3	MATH 107X Математика	3
ENGL 111X Англійська мова (письмо)	3	HIST 100 X Історія	3
COMM 131X або 141X Усна мова	3	Курс за вибором	3
<i>2 рік, осінь</i>		<i>2 рік, весна</i>	
ANTH 242 Вступ до антропології	3	Курс за вибором	3
PSY 240 Загальна психологія	3	STAT 100X Вступ до статистики	3
ENGL 211X або 213X Англійська мова	3	SWK 220 Основи практики, етика і цінності соціальної роботи	3
CS 105X Вступ до інформатики	3	SOC 201 Соціальні проблеми	3
Курс за вибором	3	ART/MUS/THR 200X Художня культура	3
<i>3 рік, осінь</i>		<i>3 рік, весна</i>	
SWK 306 Соціальне забезпечення	3	SWK 342 Поведінка людини в соціальному середовищі 2	3
PSY 445 Психологія суспільства	3	Курс за вибором	3
Курс за вибором	3	SWK 463 Практика соціальної роботи 2	3
SWK 460 Практика соціальної роботи 1	3	SWK 464 Практикум соціальної роботи 2	3
SWK 461 Практикум по соціальній роботі 1	3	SWK 350 Жінки, суспільство і соціальне забезпечення	3
<i>4 рік, осінь</i>		<i>4 рік, весна</i>	
SWK 460 Практика соціальної роботи 1	3	SWK 463 Практика соціальної роботи 2	3
SWK 461 практикум по соціальній роботі 1	3	SWK 473 Наукові методи	3
Курс за вибором	3	SWK 464 Практикум по соціальній роботі 2	3
Курс за вибором	3	Курс за вибором	3
SWK 360 Жорстоке поводження з дітьми	3	Курс за вибором	3

Школа соціальної роботи університету Анкоридж представляє Коледж охорони здоров'я та соціального забезпечення. Школа пропонує дві програми – на рівні бакалаврату і магістратури і провадить політику проти дискримінації за расовою приналежністю, релігійними переконаннями, етнічним походженням, фізичними і розумовими здібностями.

Програма за ступенем бакалавра соціальної роботи спрямована на розвиток знань, умінь і навичок, необхідних для початкового рівня професійної практичної діяльності. Особлива увага приділяється розумінню і оцінці соціальної політики і програм у контексті фахівця соціальної сфери – генераліста. Підготовка фахівців відбувається з урахуванням різноманітності населення Аляски і США.

Основними цілями програми на рівні бакалаврату соціальної роботи у Школі соціальної роботи університету Анкоридж є підготовка фахівця-універсала:

- компетентного в роботі з системами різного рівня (індивідом, сім'єю, групою, громадою), який керується цінностями та етичними нормами професії соціальна робота;
- здатного підвищити людське благополуччя і зменшити дискримінацію, бідність і гноблення;
- здатного реалізувати професійну практичну діяльність на території штату Аляска.

Університет Анкоридж пропонує студентам такий навчальний план підготовки бакалаврів соціальної роботи (табл. 1.3) [121].

Таблиця 1.3

Навчальний план підготовки бакалаврів соціальної роботи в Школі
соціальної роботи університету Анкоридж

Рік навчання, період	К-сть кредитів	Рік навчання, період	К-сть кредитів
<i>1 рік, осінь</i>		<i>1 рік, весна</i>	
ENGL A111 Основи письмового мовлення	3	COMM A111 Основи усного мовлення	3
SOC A101 Вступ у соціологію	3	PSY A150 Психологія розвитку людини	3
HIST F101 Історія західної цивілізації	3	HIST A102 Історія західної цивілізації 2	3
ENGL A121 Вступ до літератури	3	PHIL A101 Логіка	3
CIOS A105 Вступ до інформатики		Курс за вибором	3
<i>2 рік, осінь</i>		<i>2 рік, весна</i>	
ENGL A211 Основи написання твору	3	SOC 201 Соціальні проблеми	3
AS A252 Основи статистики	3	FINE ARTS Художнє мистецтво	3
MATH A107 Вища математика	1	BIOL A102 Вступ у біологію	3
LAB Лабораторні заняття	3	SWK Вступ до соціального	3

		забезпечення	
ECON 201 Макроекономіка	3	Курс за вибором	3
Курс за вибором	3		
<i>3 рік, осінь</i>		<i>3 рік, весна</i>	
SWK A306 Вступ до соціальної роботи	3	ENG 311 Переказ	3
SWK A324 Наукові методи в соціальній роботі	3	SWK A343 Поведінка людини: різноманітність і дискримінація	3
SWK 342 Поведінка людини в соціальному середовищі	3	ANTH 200 Корінне населення Аляски	3
SWK 360 Вступ до загальної соціальної роботи	3	SWK Спецкурс за вибором	3
Курс за вибором	3	Курс за вибором	2
<i>4 рік, осінь</i>		<i>4 рік, весна</i>	
SWK A461A Практика соціальної роботи 1	3	SWK Практика соціальної роботи 2	3
SWK A461B Практикум по соціальній роботі 1	6	SWK A462B Практикум по соціальній роботі 2	6
SWK 407 Формальна організація	3	SWK A406 Політика соціального забезпечення	3
SWK Курс за вибором		Курс за вибором	3

Американські студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, які відповідають їх інтересам та обраній спеціалізації. Так, у США обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості. В українських вищих навчальних закладах вибіркові навчальні дисципліни становлять в середньому 25-40%.

Узагальнення змісту наведених планів, а також навчальних програм інших американських вищих навчальних закладів, засвідчує, що обов'язковими для студентів соціальної роботи в досліджуваних ВНЗ є такі курси (Дод. Е):

А 342: Поведінка людини в соціальному середовищі (Human Behavior in the Social Environment) (3 кредити). Курс передбачає вивчення і аналіз різноманітних теорій, пов'язаних з розумінням поведінки людини і її взаємодію із середовищем. Розглядається розвиток людини, групи, сім'ї та спільноти в рамках соціальної системної моделі.

A343: Поведінка людини: різноманітність і дискримінація (Human Behavior: Diversity and Discrimination) (3 кредити). Вивчаються проблеми різноманітності людей в залежності від їх етнічної, расової, культурної приналежності, їх дискримінації, можливостей самовизначення.

A106: Вступ до соціального забезпечення (Introduction to Social Welfare) (3 кредити). Здійснюється аналіз американської системи соціального забезпечення і соціальної несправедливості. Простежується історичний розвиток державної системи соціального забезпечення, розглядаються етичні, політичні, соціальні та економічні дилеми.

A306: Вступ до соціальної роботи (Introduction to Social Work) (3 кредити). Розкриває основи професії та її місце в соціальному забезпеченні. Основна увага приділяється знанням, умінням, навичкам і цінностям професії соціального працівника. Вивчаються сфери діяльності соціальних працівників і їх ролі.

A406: Соціальне забезпечення: політика і проблеми (Social Welfare: Policies and Issues) (3 кредити). Визначення політики соціального забезпечення як результат соціальних, політичних і економічних змін. Розглядається сучасна політика в сфері соціального забезпечення і різні методи впливу на розвиток і зміну політики.

A324: Дослідження в сфері соціальної роботи із застосуванням статистики (Social Work Research with Statistical Application) (3 кредити). Визначення основних понять дослідження, збір даних, використання комп'ютера під час статистичного аналізу, звіт про проведене дослідження.

A360: Вступ до загальної соціальної роботи (Introduction to Generalist Social Work Practice) (3 кредити). Визначення, розуміння і розвиток комунікативних здібностей, вирішення проблем, планування змін в роботі з індивідом. Увага приділяється позитивним якостям особистості, людині в середовищі, професійним цінностям, самосвідомості, різноманітності та розвитку професійних засад застосування різноманітних методів дослідження.

A461A: Практика соціальної роботи 1, 2 (Social Work Practice 1, 2) (3 кредити). Основи загальної практики соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. A461B: Практикум із соціальної роботи 1 (Social Work Practicum 1) (6 кредитів). Застосування знань і умінь проведення інтерв'ю, визначення та планування на практиці під керівництвом інструктора (16 годин на тиждень) та обговорення основних проблем на семінарі (1 раз в тиждень). A462B: Практикум

із соціальної роботи 2 (Social Work Practicum 2) (6 кредитів). Застосування знань і умінь планування, втручання і оцінки ситуації на практиці під керівництвом інструктора (16 годин на тиждень) та обговорення основних проблем на семінарі (1 раз в тиждень).

Вартий уваги досвід США, коли навчальними програмами вже на рівні бакалаврату допускається самостійна комплектація студентом дисциплін за принципом «мейджор-майнор» (Major-Minor). Поглиблене вивчення профільюючих предметів називається «мейджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майнор». Так, враховуючи важливість соціальної роботи в умовах полікультурності, школа соціальної роботи університету Міннесоти запровадила міждисциплінарну програму (18 кредитів), яка пропонує студентам можливість вивчення значення соціальної справедливості. Даний курс вимагає вивчення 3-ох або 4-ох основних дисциплін (11 кредитів) і 7 кредитів курсів за вибором (Дод. Ж) [122].

Серед основних дисциплін виокремлюють такі: «Вступ до соціальної справедливості», «Вступ до вивчення світових проблем», «Теорія і практика організації соціальних змін», «Семінар із соціальної справедливості». Вибіркові дисципліни: «Американські расові відносини», «Соціологія расових і етнічних конфліктів», «Соціальні рухи в африканській діаспорі», «Афроамериканці, соціальна політики і добробут держави», «Цивільні права чорношкірого населення», «Служба навчання в латиноамериканській громаді», «Мігранти-фермери в США: сім'ї, робота та захист», «Азіатсько-американські жіночі культурні групи» та ін. Обов'язковою є 30-ти годинна практика у соціальному агентстві, в якому робота з етнорасовими групами населення є пріоритетною. Також студенти розробляють власні портфоліо соціальної справедливості, яке становить близько 50 сторінок і включає в себе автобіографію, огляд всього досвіду навчання, підсумкове есе з проблеми нерівності і соціальної справедливості в суспільстві.

Таким чином, підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США на рівні бакалаврату передбачає формування широко освіченого

фахівця – універсала. Він повинен володіти знаннями поведінки людини в соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, досліджень і польової практики. Принцип вибірковості навчальних дисциплін дозволяє студенту самостійно планувати вивчення курсів за вибором, що забезпечує поглиблене вивчення певної сфери майбутньої професійної діяльності фахівця.

Розглянемо особливості підготовки магістрів соціальної роботи у США.

Більшість акредитованих програм магістратури із соціальної роботи у США надають спеціалізацію за сферами діяльності. Особливості підготовки магістрів за цим видом спеціалізації можна прослідкувати на прикладі Школи соціальної роботи університету Вісконсіну, де навчання здійснюється за такими напрямками:

- соціальна робота з людьми похилого віку;
- соціальна робота з дітьми, сім'ями та молоддю;
- соціальна робота з інвалідами;
- соціальна робота у сфері охорони здоров'я і психічного здоров'я [17, с. 94]

Випускники зазначених спеціалізацій повинні не тільки розуміти поточні проблеми, а й вміти інтерпретувати їх, застосовувати знання і навички багаторічної практики соціальної роботи по спеціалізації, критично аналізувати існуючі теоретичні моделі, впливати на соціальну політику і її зміну, проектувати результати наукових досліджень і оцінювати своє втручання та втручання подібних систем (громадських організацій, агентств та ін.).

Після закінчення програми магістратури соціальний працівник повинен вміти:

- застосовувати на практиці знання теорії і моделей соціальної роботи, форм, методів і технологій на різних рівнях;
- аналізувати, оцінювати і впливати на сферу послуг та системи клієнтів;
- розуміти і бути готовим працювати з групами ризику, які зазнають дискримінації;
- знати і поважати різноманітність населення Аляски і його потреби;

- забезпечувати економічний та соціальний захист як окремої людини, так і групи осіб;
- здійснювати практичну діяльність відповідно до цінностей і етики професії соціальної роботи;
- аналізувати і вирішувати конфлікти;
- продовжувати професійне навчання і зростання;
- використовувати в професійній діяльності методи наукових досліджень;
- вміти спілкуватися з клієнтами, колегами та фахівцями інших професій.

У США функціонують також програми магістратури, які надають спеціалізації за методами роботи. Зокрема, Школа соціальної роботи Католицького університету пропонує дві спеціалізації: «клінічна соціальна робота» і «макропрактика». Студенти стаціонарної форми навчають 2 роки, а заочної – чотири. Навчання як на денній, так і заочній формі передбачає польову практику.

На першому курсі магістратури студенти вивчають базові курси: «Відмінності між людьми у полікультурному суспільстві», «Поведінка людини в соціальному середовищі», «Соціальна політика і соціальне обслуговування», «Дослідження в соціальній роботі», «Практика соціальної роботи загального профілю з індивідами, сім'ями, групами», «Польова практика та інтегративний семінар». Після вивчення цих курсів студенти здають комплексний іспит, задовільна оцінка з якого є необхідною передумовою для продовження навчання за однією із спеціалізацій: клінічна соціальна робота або макропрактика, що передбачає вивчення спеціалізованих дисциплін із складанням іспиту і захистом магістерської роботи.

Особливу роль в процесі підготовки соціальних працівників до крос-культурної взаємодії відіграють расово-етнічні коледжі і школи. Так, в Університеті Атланта ще з 1920 року функціонує Школа соціальної роботи для афроамериканців, яка забезпечує підготовку фахівців на рівні магістратури. Діяльність Школи базується на тому, що соціальний працівник, який працює в расовій громаді повинен володіти не лише знаннями й навичками соціальної

роботи, а й розуміти культурні відмінності клієнтів. Отже, фахівці з представників членів громади надаватимуть більш ефективну допомогу, ніж інші.

На навчання до Школи вступають студенти, які прагнуть вирішувати проблеми соціальної несправедливості, дискримінації щодо расових і етнічних груп, зберігаючи їх традиції і культуру. Студентам пропонуються три спеціалізації: «Діти і сім'я», «Здоров'я і ментальне здоров'я», «Шкільна соціальна робота». Навчання на всіх спеціалізація відбувається з акцентом на проблемах етнорасових меншин і триває два роки на денній формі навчання і тори – на заочній. Варто зазначити, що обов'язковою є програма вирівнювання (Дод. 3), для тих осіб, які мають ступінь бакалавра в суміжній із соціальною роботою сфері. Цю практику доцільно було б використовувати і у вітчизняній освітній діяльності.

Навчальні плани всіх спеціалізацій передбачають вивчення трьох інтегративних тем: «Афроцентричні перспективи», «Модель індивідуальної практики соціальної роботи», «Гуманістичні цінності» та низку інших дисциплін, які розподілені за принципом «Мейджор-майнор».

В цілому характерними рисами магістерської підготовки соціальних працівників у США є спеціалізований характер теоретичного навчання і практичної підготовки, різноманітність видів спеціалізації, варіативність навчальних програм і орієнтація на вимоги практичної соціальної роботи.

Аналіз стандартів вищої професійної освіти в Україні дозволяє зробити висновок, що сьогодні в систему вітчизняної освіти запроваджено низку елементів, які притаманні американській вищій школі. Так, узгодженими стали освітні рівні і ступені, запроваджено кредитну систему навчання тощо. Однак, можна визначити багато позитивних аспектів, які можуть бути реалізовані в процесі підготовки соціальних працівників в Україні. Зокрема, можливість вибору студентами навчальних дисциплін, їх участь у плануванні навчального процесу та ін. Підготовку студентів в умовах багаторівневої системи було б доцільно будувати від максимально широкої предметної області з поступовим переходом до спеціалізації. Формування міжкультурної компетентності соціальних

працівників повинно починатися з першого року навчання і, завершитися поглибленим вивченням вибіркових дисциплін на рівні магістратури.

1.4. Практична підготовка фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США

Професійна підготовка соціальних працівників у США базується на тісному взаємозв'язку двох її складових – теорії і практики соціальної роботи. Американський вчений К. Роджерс стверджує, що «теоретичні знання та практичні вміння – це два кити, на яких базується професійна соціальна освіта» [123, с. 35].

У вищих навчальних закладах США, в яких відбувається підготовка соціальних працівників, студенти проводять на практиці від 40 до 65% всього навчального часу. Практика студентів починається тільки після другого курсу і обов'язковими вимогами для її проходження є:

1) складання іспитів і заліків з курсів блоку загальнотеоретичних дисциплін з оцінкою не нижче «С»;

2) вивчення теоретичних курсів «Вступ до соціального забезпечення», «Вступ до соціальної роботи», «Статистика», «Поведінка людини в соціальному середовищі», «Людська різноманітність і дискримінація».

Проходження студентом практики – це своєрідна форма навчання, отримання знань через свій особистий досвід [124, с. 26]. В міру вивчення соціальної роботи студент повинен навчитися поєднувати знання і цінності соціальної роботи в процесі розвитку свого професіоналізму.

В процесі підготовки соціальних працівників у США існує два види виробничої практики: блокова практика, коли студенти знаходяться на практиці весь семестр по 35-40 годин на тиждень і не відвідують заняття в університеті; другий тип – польова практика, яка поєднує в собі заняття в університеті і роботу в агентствах одночасно. Блокова практика типова для програм навчання за ступенем магістра соціальної роботи.

Практика без відриву від навчання (польова) використовується для програми навчання за ступенем бакалавра соціальної роботи. Під час проходження польової практики студент вибирає 3-4 курси (2 дні на тиждень) і 2-3 дні проводить в агентстві (14 годин). Польова практика дає студенту можливість постійно спілкуватися, обмінюватися досвідом з однокурсниками і інструктором, вирішувати нагальні проблеми і питання, використовувати бібліотечні ресурси закладу тощо. Вона допомагає розвинути професійні вміння та навички соціальної роботи, набути досвіду діяльності в конкретних ситуаціях, розвивати своє професійне «Я». Кожен студент направляється для проходження практики в соціальне агентство і працює під наглядом досвідченого інструктора по практиці.

Розглянемо основні моделі практичного навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах США.

Модель особистісного росту і розвитку, базується на використанні терапевтичних моделей практики і навчання. Студент стає «клієнтом» супервізора. Особистісний ріст розглядається як передумова професійного зростання. Навчання в основному індивідуальне. Практикується конфіденційність безпосередньої роботи студента з клієнтом. Для супервізора більше значення має процес навчання, ніж його результати. Наголос робиться на психологічній теорії.

«Учнівська» модель, яку іноді називають «поруч з Неллі», є аналогією до моделі навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою досвідчених фахівців за верстатами. Професійний ріст студента оцінюється на основі стандартів керівництва. Навчання відбувається в процесі реальної діяльності шляхом спостережень студента за практичною роботою супервізора і копіювання його моделей і стилю роботи. Для супервізора однаково важливі і процес, і результати практики. Акцентується увага на біхевіористичній теорії.

Управлінська модель передбачає ставлення до студента як до будь-якого співробітника агентства, а основна функція керівника практики – управління процесом практичного навчання. Підхід зосереджений в більшій мірі на отриманні практичних навичок, при цьому критерії оцінки результатів практики співвідносяться з політикою агентства, серед яких головним показником є

результат роботи студента з клієнтом. Дана практична модель вимагає суворого дотримання правил, інструкцій та режиму. Тут звертається увага на трудову та професійну дисципліну студента, оскільки найважливіше – це захист клієнтів і якість роботи агентства. Наголос робиться на теорії управління.

Модель структурованого навчання базується на використанні навчального плану за модульним принципом. Застосовуються різні методи навчання, особливо імітаційні та діяльнісні (навчання в «команді»). Ні процес практики, ні її результати не визнаються пріоритетними. Однаково важливо і набуття навичок, і засвоєння ціннісних основ роботи студента. Оцінка здійснюється на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. Наголос робиться на теорії навчання [125; 126].

Зауважимо, що в останні роки ця модель набуває все більшого поширення і вважається найбільш ефективною.

У даному контексті важливо підкреслити, що питання інтеграції теорії і практики знаходиться в центрі уваги Ради з освіти в галузі соціальної роботи. Організацією визначено, що основна мета практики – допомогти студенту розвинути необхідну самосвідомість, оволодіти знаннями з основ людської поведінки, сформувані професійні навички.

Для отримання ступеня бакалавра студенту необхідно пройти не менше 400 годин польової практики за рік (200 годин на семестр) і не менше 900 годин (240 годин на семестр) для ступеня магістра соціальної роботи. Кожна освітня програма встановлює стандарти, які визначають обов'язки і діяльність інструкторів по практиці, а також необхідні знання та вміння, які повинні отримати студенти під час виробничої практики.

Різні програми організовують виробничу практику по-своєму, проте всі вони передбачають отримання студентами пізнавального і практичного досвіду соціальної роботи. Навчальні програми забезпечують місце проходження практики, вибір якого враховує цілі освітньої програми, інтереси студентів; структурні можливості навчання для студентів, які б дали їм можливість порівняти практичний досвід, інтегрувати і розширити знання, отримані в

університеті; підтримку інструкторів практики шляхом надання їм необхідної інформації про студентів, зміст навчальної програми, завдання практики тощо.

Рада з освіти в галузі соціальної роботи визначила низку цілей польової практики, які враховуються в освітніх програмах університетів США:

1. Ознайомити студентів з досвідом роботи агентства, його ресурсами, політикою та адміністративними процесами шляхом консультацій з персоналом; забезпечити можливість обговорення практичної політики закладу з інструктором практики, іншими практикантами; дати можливість студентам оцінювати діяльність агентства.

2. Розвинути вміння оцінювати проблеми місцевого населення і його соціальних ресурсів, визначати основні напрямки соціальної роботи з громадою.

3. Розвинути здатність встановлювати і підтримувати професійні взаємовідносини, необхідні для вирішення проблем шляхом спостереження, навчання співпраці з колегами, роботі в міждисциплінарній команді.

4. Сформувати навички: виявлення та ідентифікації наявних проблем клієнта, вибору відповідних дій для їх вирішення, прийняття відповідальності за клієнта, оцінювання, втручання і вирішення проблем клієнта з використанням адекватних теорій і моделей на практиці, ведення ділової документації агентства, взаємодії в команді.

5. Розвинути здатність розпізнавати і поважати культурні та індивідуальні відмінності шляхом їх обговорення з персоналом агентства, інструктором практики і студентами через взаємодію з клієнтами.

6. Розвинути професійну самосвідомість, здатність оцінювати власні навички по відношенню до клієнта, агентства, громади, шляхом формування системи особистих цінностей.

В процесі польової практики навчальні заклади зобов'язані: визначити рівень готовності студента до проходження практики; підготувати тристоронній договір (агентство-школа-студент); розробити керівництво для інструкторів практики і організувати їх підготовку; призначити координаторів практики; надати представникам агентства можливість бути присутнім на засіданнях

факультету з питань практики; враховувати рекомендації агентства та інструктора з практики і вносити зміни в організацію теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників. Контролювати відповідність інструкторів практики висунутим вимогам [127; 128].

Суб'єктами практичного навчання є: координатор практики, інструктор з практики (польовий інструктор), студент-практикант і соціальне агентство. Під час виробничої практики обов'язки керівника виконує координатор практики. Аналогічно вітчизняним ВНЗ, це представник факультету, який надає керівництво і підтримку студенту і інструктору за планом практики. Основними функціями координатора практики є такі: забезпечити студенту місце проходження практики; періодично зустрічатися із студентом для обговорення його результатів і проблем; відвідувати агентство під час проходження практики; інформувати інструктора про зміни у школі соціальної роботи; приймати участь в обговоренні підсумкового результату проходження практики.

Координатор практики спостерігає за роботою зв'язкового з практики, до завдань якого входять: вивчення навчального контракту студента; визначення обсягу практичної роботи і якості виконання завдань. Зв'язковий з практики також здійснює проміжний і завершальний контроль, і виставляє студенту оцінку за практику.

Інструктор з практики (польовий інструктор) обирається за такими критеріями: наявність педагогічного та професійного досвіду, ступінь магістра соціальної роботи із стажем не менше 1 року, або ступінь бакалавра соціальної роботи із стажем не менше 3-х років, дотримання етичних принципів і цінностей соціальної роботи, відданість роботі, готовність вести необхідну документацію, здатність здійснювати оціночну діяльність, інтерес до роботи із студентами.

Вартим уваги для вітчизняної системи організації практики студентів є те, що останні роки в соціальних агентствах США величезна увага стала приділятися навчанню і підтримці співробітників, які виконують функції інструктора практики. Деякі з них (інструктори) повністю звільняються від практичної роботи з клієнтами і прикріплюються до 3–4 студентів. При цьому інструктор виконує

такі види діяльності: відвідує тренінги, семінари і практичні курси з підготовки інструкторів, що проводяться школою соціальної роботи чи агентством; проводить зі студентами співбесіду перед розподілом роботи; надає рекомендації іншим інструкторам і агентствам; розробляє навчальний план із студентом, здійснює щоденне керівництво, оцінює роботу студента під час проходження практики; визначає підсумкову оцінку і рівень практичної підготовки студента; інформує адміністрацію факультету і координатора про результати і проблемні моменти проходження практики; бере участь спільно з представниками факультету, координатором практики і студентом у наукових конференціях; подає рекомендації щодо зміни навчальної програми та проведення практики з метою підвищення якості підготовки соціальних працівників; бере участь в обговоренні та розвитку освітньої політики університету [75].

Зауважимо, що під час проходження практики майбутніми соціальними працівниками у вітчизняних соціальних закладах і службах, функції інструктора практики виконує керівник, призначений базою практики. При цьому соціальний працівник у повному обсязі виконує свої професійні завдання, а керівництво практикантами здійснюється як додаткове навантаження на безоплатній основі. Як засвідчує досвід, це знижує ефективність не лише керівництва практикою студентів, а й надання послуг клієнтам закладу. Отже, хоча б часткове звільнення керівника практики від основної роботи, як це відбувається в США, забезпечило б вищий рівень практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Інструктаж з практики фокусується на навчанні через досвід, розвитку когнітивної основи практики та посиленні самосвідомості через застосування нових знань в процесі впливу на системи клієнтів. Метою інструктажу є інтеграція теоретичних і практичних знань, в результаті якої відбувається закріплення професійної ролі. Інструктаж – це форма навчання в агентстві.

Важливим аспектом в організації практичного навчання в США є те, що студенти не контактують з агентствами особисто під час пошуку місця проходження виробничої практики. Місце практики підбирається для них з урахуванням вивчення та оцінки освітніх потреб студентів і можливостей

агентства забезпечити ці потреби. Також при виборі місця проходження практики враховується особиста зацікавленість студента.

Для проходження практики студент повинен оформити заяву про допуск до виробничої практики та інформаційний лист практиканта, який здається координатору до встановленого терміну. Після визначення бази практики студенту відправляють лист-повідомлення, в якому вказано реквізити агентства та ім'я призначеного інструктора з практики. Кожен студент зв'язується із своїм інструктором для визначення часу співбесіди протягом семи днів після одержання призначення на практику. На співбесіду з інструктором студент повинен принести резюме. Якщо він не зв'язується з призначеним інструктором, це ставить під загрозу право на проходження практики взагалі. Після з'ясування всіх питань до початку практики агентство підписує з факультетом договір про співпрацю, в якому обумовлюються обов'язки всіх сторін.

Взаємозв'язок студента з відповідальними за проходження практики сторонами можна представити таким чином (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Взаємозв'язок студента з відповідальними за проходження практики сторонами.

Студент повинен виконувати такі вимоги: обґрунтувати фактори вибору агентства; пройти співбесіду з інструктором практики і викладачами факультету перед розподілом в агентство; відвідувати семінарські заняття з підготовки до практики; при виникненні проблем звертатися до адміністрації факультету; пройти обговорення і оцінювання результатів практики [129, с. 13; 130].

Проходження польової практики передбачає інтенсивний професійний та особистісний розвиток студента. Найбільша відповідальність за навчання та професійний ріст студента лежить на ньому самому. Студент зобов'язаний

виконувати всі обговорені з інструктором з практики завдання і правила у відповідності зі своїм освітнім рівнем, вимогами програми та агентства. Він повинен бути знайомий з етикою соціальної роботи та застосовувати ці знання під час проходження практики. У разі виникнення проблем студент може звертатися за допомогою до координатора, інструктора або зв'язкового з практики.

Кожен університет встановлює свої вимоги до агентств, де проходить практика студентів, серед яких: надання опису пропонованих послуг, які підтверджують відповідність політики агентства освітній програмі університету, і характеристики студентів, яких агентство готове прийняти для проходження практики; призначення представника агентства, який буде виконувати роль керівника практики; підготовка договору про проходження практики; визначення кількості місць для практикантів, галузь спеціалізації та рівень їхньої підготовки; проведення співбесіди з кандидатами та надання висновку: організація влаштування студентів в агентстві; підтримка тісного контакту з школою соціальної роботи; участь у програмі підготовки інструкторів з практики, яка проводиться на базі університету; повага і розуміння цілей соціальної освіти; надання звіту про проходження студентом практики та пропозиція можливих змін з метою удосконалення практичної підготовки [127, с. 15].

Якщо агентство відповідає висунутим вимогам, університет укладає з ним письмовий договір.

Практику можна представити у вигляді дворівневої структури: вступ до практики і вивчення специфіки роботи соціального агентства. Вступ до практики включає написання заяви студента на проходження практики, співбесіду з інструктором з практики, визначення часу і оптимальної періодичності зустрічей студента з інструктором, обговорення завдань, ознайомлення студента з Етичним кодексом, проходження студентом основних теоретичних курсів («Поведінка людини і соціальне середовище», «Вступ до соціальної роботи» і т.д.). Вивчення специфіки роботи соціального агентства передбачає безпосереднє відвідування студентом місця проходження практики, вивчення документації агентства, бесіди з представниками та клієнтами соціального агентства.

Зміст практики містить курси «Практика соціальної роботи I», «Практикум з соціальної роботи I», «Практика соціальної роботи II», «Практикум з соціальної роботи II». Як вже було зазначено, перший блок практики («Практика соціальної роботи I») починається після другого року навчання. Під час вивчення даного курсу студент досліджує конкретні проблеми, що мають вузьку спрямованість, під постійним контролем інструктора, слідуючи його розпорядженням. Приблизно один раз на тиждень студент відвідує семінарські заняття «Практикум з соціальної роботи I», на яких обговорюються основні проблеми і відпрацьовуються вміння, отримані в агентстві.

Другий блок практики («Практика соціальної роботи II» і «Практикум з соціальної роботи II») характеризується більшою масштабністю проблем, що обговорюються і вирішуються студентом. Діяльність студента стає більш самостійною. Студент аналізує попередній досвід проходження практики, визначає і планує завдання практики, контролює і оцінює їх виконання.

Важливим моментом у професійній підготовці соціальних працівників є оцінка практичного навчання студента інструктором з практики. Для визначення підсумкової оцінки інструктор з практики повинен оцінити низку практичних умінь і характеристик студента [127, с. 61].

Польовий інструктор може оцінити роботу студента на «відмінно» або «добре», якщо студент оволодів такими вміннями:

- Визначати ролі та функції соціального працівника. Розуміти і використовувати діагностичні навички для планування стадій втручання та надання допомоги. Оперувати термінами і визначеннями в рамках спеціалізації.
- Спілкуватися і обговорювати делікатні питання з клієнтами. Збирати точні дані про клієнта. Використовувати суспільні ресурси.
- Визначати функції таких груп: штат, відділ, медичний персонал.
- Працювати незалежно. Діяти професійно.
- Визначати проблеми, пов'язані з наданням послуг і допомоги клієнту, і планувати дії з вирішення цих проблем.

Для того, щоб у результаті практики отримати оцінку «відмінно» або «добре» студенту – майбутньому соціальному працівнику необхідно: бути готовим працювати понаднормово (в разі потреби); цікавитися проблемами, які вирішуються в агентстві, висловлювати свою думку, навіть якщо вона не збігається з думкою інструктора, піднімати питання для обговорення на практикумах; бути високо оціненим іншими інструкторами, представниками агентства і клієнтами; зробити певний внесок в роботу агентства; не пропускати (без поважних причин) роботу; бути емоційно стійким і витриманим у стресових ситуаціях, здатним себе контролювати. Не дозволяти особистим проблемам впливати на роботу і відносини з колегами і клієнтами; розуміти, що не можна однаково ефективно працювати з усіма клієнтами, і усвідомлювати свої можливості і обмеження; адекватно реагувати на критику з боку інструктора, не вступати в суперечки і не здійснювати необґрунтовані протести; вчасно і без нагадування виконувати всі вказівки інструктора; швидко налагоджувати відносини з клієнтами, досягаючи результатів, які викликають повагу навіть у досвідчених фахівців; контактувати з адміністрацією агентства, ставитися до керівництва з повагою, відкрито висловлювати свою думку в тактовній формі; демонструвати професійну тактику і манеру поведінки, бути неформальним лідером, до порад якого прислухаються інші студенти-практиканти; вести грамотні і професійні записи, готувати звіти і доповіді; подавати ідеї і пропозиції по роботі, намагатися виявляти причини виникнення проблем і давати їм обґрунтоване пояснення.

Отже, можна виділити низку умов для ефективної підготовки соціальних працівників:

- Відповідність програми практики цілям навчального плану.
- Здійснення практичного навчання на базі соціального агентства.
- Відповідність керівників практики встановленим вимогам.
- Спрямованість практичного навчання на розвиток конкретних умінь.
- Комплексна оцінка практичної підготовки студента.

Слід відзначити, що інтеграція теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у США досягається завдяки: співпраці ВНЗ і агентства; спільній розробці навчальних планів; проведенню семінарів для керівників практики на базі університету; поділу навчального тижня на аудиторні заняття та відвідування агентства; проходженню практики паралельно з вивченням теоретичних курсів; початку практики тільки після вивчення курсів «Вступ до соціальної роботи», «Вступ до соціології», «Етика і цінності соціальної роботи».

Викладені умови і фактори забезпечують інтеграцію теорії і практики, допомагають студентам розвинути здатність до критичної оцінки своєї підготовки та діяльності. Таку оцінку студенти подають у своєму портфоліо. Портфоліо – це набір академічних та персональних документів за весь період навчання. У портфоліо студент представляє есе про розуміння своєї майбутньої професії.

На прикладі університету Анкорідж (штат Аляска) можна виділити кілька видів портфоліо: аудіо, відео, графічний, текстовий і електронний [131, с. 110].

Складання портфоліо передбачає 5 етапів:

1. Збір інформації: щоденний запис результатів навчання.
2. Вибір: оцінка зібраного матеріалу і визначення досягнення цілей освіти.
3. Відображення: пояснення важливості здобутих досягнень.
4. Проектування: співвіднесення досягнутих цілей з майбутньою практичною діяльністю.
5. Подання: обговорення портфоліо з інструктором і внесення коректив.

Отже, можна сказати, що університет дає випускнику необхідний набір теоретичних знань і практичних навичок. Але це не дозволяє випускнику зразу включитися в роботу в конкретній організації або агентстві. Багато випускників розчаровуються, зіткнувшись з реальними проблемами клієнтів, з постійною нестачею часу і сил для вирішення цих проблем. Програми підготовки соціальних працівників вчать студентів здійснювати зміни і описують різні технології процесу змін, але вони не вчать таким особистим якостям, як терпіння, розважливість, толерантність. Саме ці передумови привели до рішення Ради з

освіти в галузі соціальної роботи встановлювати і здійснювати керівництво молодими фахівцями під час стажування.

Керівництво здійснюється ліцензованими соціальними працівниками протягом двох років. За цей час молодий фахівець повинен провести 4000 годин консультацій, з них 1000 годин у сфері психіатрії, здати два іспити на отримання ліцензії магістра соціальної роботи (LMSW – License at the Master of Social Work) і пройти 100 годинну індивідуальну консультацію.

Наступним рівнем професійного зростання і критерієм професійної компетентності є отримання ліцензії незалежного соціального працівника (LISW – Licensee Independent Social Worker), яка дає право на індивідуальну приватну діяльність. Вважається, що керівництво є невід'ємною частиною підготовки соціальних працівників до самостійної практичної діяльності, розвитку і професійного росту. Основний принцип керівництва полягає в тому, що працівник краще навчається, коли бере на себе відповідальність за своє навчання. У завдання керівника входить надання інформації, порад, допомоги молодому спеціалісту, побудова довірливих відносин.

Таким чином, важливим компонентом підготовки соціальних працівників в США є велика кількість годин, відведених на проходження практики в одному з громадських агентств. Успіх практичної підготовки багато в чому залежить від характеру та організації практики студентів. Необхідно налагодити співпрацю між навчальним закладом та організаціями, в яких студенти будуть проходити практику. Також необхідно готувати фахівців-практиків (наставників), які організують керівництво студентами. Направляти студентів на практику потрібно з урахуванням їх побажань та інтересів. У цьому випадку студенти будуть працювати з більшою мотивацією і віддачею.

Ще одним позитивним аспектом в американській системі підготовки соціальних працівників є така форма навчання, як практикум – заняття, які проводяться висококваліфікованими фахівцями-практиками один раз на тиждень під час проходження практики. Це сполучна ланка між теорією і практикою.

І, нарешті, для підвищення якості підготовки соціальних працівників було б корисним використовувати американський досвід ліцензування фахівців – дворічна робота під наглядом досвідченого керівника і складання кваліфікаційних іспитів. Після закінчення університету наші випускники отримують диплом та право на практичну діяльність. Але молодому фахівцеві складно увійти в процес надання допомоги і підтримки населення. Необхідно розробити і організувати таку форму практичного навчання як стажування.

Висновки до розділу 1.

Основними чинниками, які зумовили формування системи соціальної роботи і соціальної освіти в США були соціально-економічні умови, необхідність впорядкування благодійної допомоги, еволюція поглядів на проблеми бідності і соціальної несправедливості, розвиток теорій особистості та ін. Формування системи соціальної роботи і підготовки фахівців відбувалося на тлі становлення США як мультикультурної держави, яка представляє різноманіття народів, рас, культур, традицій і звичаїв.

Прототипом системи професійної підготовки соціальних працівників у США була практика навчання добровольців, яка діяла в товариствах організованої благодійності і в сетльментах наприкінці XIX століття. В цих організаціях сформувалися два основні підходи до благодійної діяльності. Перший з них пов'язаний з індивідуальною допомогою і здійснювався членами товариств організованої благодійності. Метою другого було проведення широких соціальних реформ і функціонував у рамках руху «Сетльмент». Відмінності в діяльності цих благодійних організацій закономірно породили різні підходи до підготовки кадрів. Так, товариства організованої благодійності наполягали на необхідності спеціальних навчальних занять для працівників, а в сетльментах більше покладалися на їх безпосереднє залучення до активної творчої діяльності на основі наявної в них освіти.

Результати вивчення особливостей формування системи професійної підготовки соціальних працівників у США дають підстави визначити основні

етапи її становлення: перший – емпіричний (кінець XIX – початок XX століття), другий – теоретико-емпіричний (початок XX століття – 1920 р.), третій – професіоналізації (1920 р. – сьогоднішній день) – формування сучасної системи професійної підготовки соціальних працівників. Історично сформовані етапи розвитку соціальної роботи та системи професійної освіти соціальних працівників у США характеризувалися відповідним соціально-економічним контекстом, рівнем розвитку теоретичних знань, ціннісних установок і практики надання соціальної допомоги.

Підготовка соціальних працівників в США передбачає диференційовану, багаторівневу систему, що включає: бакалаврат, магістратуру і докторантуру. Підготовка фахівців ведеться на рівні шкіл, коледжів і університетів. Підготовка фахівців соціальної роботи на рівні бакалаврату розрахована на 4 роки і включає в себе блок загальнотеоретичних і природничонаукових дисциплін (перші 2 роки навчання), блок загально-професійних та блок спеціалізованих дисциплін. Рівень магістратури пропонує дворічний курс навчання і спрямований на спеціалізовану підготовку в галузі соціальної роботи. Весь процес навчання базується на вивченні і осмисленні норм і принципів професії соціальної роботи, викладених у Етичному кодексі.

Важливим компонентом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є практичне навчання, суб'єктами якого є соціальне агентство, координатор практики, польовий інструктор і студент.

Інтеграція теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі США досягається шляхом забезпечення тісного взаємозв'язку соціальних агентств з університетом, спільній розробці ними навчальних програм, особливій ролі польових інструкторів та ін.

Особливість США як мультикультурної країни актуалізує проблему соціальної роботи з представниками різних етнорасових груп, і, відповідно, підготовку фахівців до цієї роботи.

Основні положення розділу представлені в публікаціях [4; 10; 92; 94; 125; 126].

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

2.1. Соціальна робота з етнічними меншинами як складова професійної діяльності фахівців соціальної сфери

Як відзначалося в попередньому розділі, соціальна робота з представниками різних культурних груп, а також питання міжгрупових, міжетнічних чи расових відносин є дуже актуальними в США. Ця проблема важлива й для України, оскільки на її території проживають, за переписом населення 2001 р., 130 національностей, що є незаперечним свідченням важливості соціально-правового регулювання становища національних меншин в Україні [132]. Сьогодні в Україні діє близько 800 громадських товариств національних меншин. Такі всеукраїнські громадські об'єднання, як Асоціація національно-культурних об'єднань України, Українське товариство російської культури "Русь", Єврейська Рада України, Асоціація корейців України, Асоціація єврейських організацій і громад України, Спілка поляків України, Демократична спілка угорців України, Всеукраїнське національне культурно-просвітницьке товариство «Русское собрание», Федерація грецьких організацій в Україні, Асоціація болгарських національно-культурних товариств, накопичили значний досвід суспільної діяльності, спільно з органами виконавчої влади здійснюють заходи, спрямовані на задоволення етнокультурних потреб представників своєї національності [133].

В Україні, як і в інших країнах, де проживають етнічні меншості, проблемами етнічних груп на соціальному рівні є більш високий рівень безробіття, ніж у середньому по країні, більш високі показники рівня бідності серед їхніх представників. На індивідуальному рівні відзначаються особливий психологічний настрій (відчуття неповноцінності) у цих людей і неадекватність соціального статусу, обумовлена етнічною приналежністю.

Розглянемо деякі особливості взаємовідносин представників різних культурних/етнічних груп населення між собою та суспільством та специфіку соціальної роботи з ними (на прикладі США).

Поняття «міжгрупові відносини» означає будь-які контакти між групами, які володіють специфічними фізичними та культурними характеристиками [134; 135]. Для того щоб об'єднати етнічний чи расовий і культурний аспекти міжгрупових відносин, використовується більш широке поняття – «групові відносини меншин», що передбачає два типи меншин – расові і етнічні. Расові меншини відрізняються, в першу чергу, за своїми фізичними ознаками, головним чином кольором шкіри. Це чорношкірі, американські індіанці, американці – уродженці Азії. Етнічні меншини відрізняються національністю, мовою і релігією. Це ірландці, поляки, євреї, а стосовно до релігії – католики та ін.

Починаючи з 50-х років минулого століття, термін «міжгрупові відносини» набуває все більшої популярності, оскільки поєднує як расові, так і культурні атрибути меншин, а також підкреслює взаємодію між ними. Незважаючи на те, що зміст поняття «меншина» останнім часом розширився (до меншин належать групи, які піддаються дискримінації за статтю, віком, фізичними вадами, сексуальними уподобаннями), нами будуть розглядатися верстви американського суспільства, які історично обмежувалися через колір шкіри, національність, мову.

З'ясуємо суть таких ключових компонентів міжгрупових відносин як расизм і міжгруповий контакт.

Расизм – це вчення, в основі якого лежить твердження про вроджену перевагу одних расових чи етнічних груп над іншими. Зазначена форма етноцентризму розглядає національні, мовні, релігійні та расові меншини як групи людей «нижчого сорту» і вказує на підпорядкованість властивих їм фізичних або культурних характеристик.

Расизм проявляється у формі упередженості і дискримінації. Упередженість означає наявність негативних стереотипів і уявлень відносно меншини, а «дискримінація» – негативне поводження з ними. Якщо перше – це ворожі установки, то друге – ворожі дії або форми поведінки. Слід чітко розрізняти

расистські установки (упередженість) і расистські дії (дискримінацію). Виділяють різні зв'язки між упередженістю і дискримінацією: 1) наявність обох, 2) відсутність обох, 3) упередженість без дискримінації та 4) дискримінація без упередженості. Практично вся увага дослідників міжгрупових відносин зосереджена на перших двох зв'язках. Разом з тим досить широкого розповсюдження набули й інші [135].

Упередженість без дискримінації виявляється в ситуації, коли упереджена людина зовні не проявляє свою нетерпимість, зважаючи на загрозу формальних санкцій, передбачених Законом про цивільні права або юридичних приписів. Можливий і страх перед неформальними санкціями у вигляді соціального остракізму з боку неупереджених колег, сусідів чи друзів. Подібним чином дискримінація без упередженості проявляється, коли неупереджена людина демонструє дискримінаційну поведінку через побоювання неформальних санкцій, у тому числі роздратування, фізичного насильства, знищення власності з боку упереджених колег, сусідів або друзів. Але цілком можлива і ненавмисна дискримінація, коли вона виходить з неупереджених мотивів або установок. Наприклад, законодавчі заходи конгресу США, які поетапно підвищують вік для отримання повної пенсії з 65 до 68 років, були нейтральними у расовому відношенні. Тим не менш, результат виявився мимоволі дискримінаційним щодо меншин, середня тривалість життя яких нижче, ніж у білих американців. Таким чином, більшість з них просто не доживе до отримання повної пенсії.

Як засвідчують дослідження, існує чотири форми расизму:

- 1) індивідуальна упередженість, або установки нетерпимості, притаманні індивідам відносно меншини;
- 2) індивідуальна дискримінація, або нетерпиме поводження індивідів з меншинами;
- 3) інституційна упередженість, або норми, цінності і переконання, притаманні суспільству, які вважаються кращими, ніж норми, цінності та культурні зразки расових і етнічних меншин (так званий культурний расизм);

4) інституційна дискримінація, коли закони, інші правові акти та неформальні практичні дії державних організацій або інститутів влади сприяють негативному поводженню з меншинами [135].

Інституційна дискримінація поділяється на два типи – пряму і непрямую залежно від мотивів і намірів. Пряма інституційна дискримінація характеризує упередженість організацій або інститутів переважаючої групи, яка виявляється в дискримінації меншин. Непряма інституційна дискримінація пов'язана з двома видами ненавмисної упередженості: а) побічним ефектом і б) минуле в сьогоденні. Побічний ефект дискримінації передбачає здійснення заходів в даній інституційній сфері, які негативно впливають на меншість і побічно призводять до дискримінації в іншій сфері. Наприклад, пряма дискримінація в галузі середньої освіти може призвести до непрямой дискримінації в іншій сфері (наприклад, зайнятості), бо меншини не мають рівного з іншими доступу до певної освітньої підготовки.

Дискримінація «минуле в сьогоденні» належить до «нейтральних» практичних заходів у інституційній сфері, які побічно призводять до негативних наслідків для меншин внаслідок минулої навмисної дискримінації в тій самій інституційній сфері. Прикладом цього є дискримінаційні заходи, які перешкоджали представнику меншини набувати практичного досвіду роботи в певній галузі, щоб зайняти керівну посаду.

Контакти між меншістю і домінуючою групою характеризуються: а) ступенем домінування і б) ступенем інтеграції. Домінування, в свою чергу, передбачає три можливі варіанти поведінки щодо меншин [135; 136; 137]:

Перший – пригнічення, коли міжгрупові ворожість і конфліктність намагаються редукувати, утискаючи права і свободи меншин за допомогою сили і залякування. Приклади пригнічення – рабство в США, репресивні диктатури.

Другий – акомодация. Це прагнення знизити рівень міжгрупової ворожості і конфліктності за допомогою «реактивних» стратегій, тобто переговорів та інших компромісів. Приклади акомодации – закони або укази, що унеможливають

сегрегацію без забезпечення інтеграції; прийняті, але не введені в дію закони про символічний найм представників меншин на роботу.

Третій – співпраця, яка передбачає зниження міжгрупової ворожості і конфліктності за допомогою активних стратегій, що містять позитивні ініціативи, спрямовані на досягнення меншинами рівності. Приклади співпраці – законодавчі або добровільні ініціативи щодо досягнення расового балансу в школах чи громадах та ін.

Інтеграційні контакти сприяють зменшенню нерівності та дискримінації в міжетнічних відносинах. Інтеграція визначає близькість меншини і домінуючої групи за такими вимірами:

- інституційним, що означає відносну міру участі меншин у діяльності соціальних, економічних і політичних інститутів суспільства;
- культурним – відображає ступінь засвоєння меншістю і домінуючою групою культурних зразків один одного;
- біологічним – передбачає інтенсивне фізичне спілкування між меншістю і домінуючою групою [138].

Розглянемо можливі форми поведінки домінуючої групи по відношенню до меншини, які стосуються інституційної, культурної та біологічної інтеграції.

Сепаратизм – передбачає високий ступінь інституційного недопущення, культурної переваги і біологічного поділу (сепарації). Приклади сепаратизму – шкільна сегрегація *de jure*, сегрегація за місцем проживання *de facto* і професійна сегрегація. Плюралізм припускає помірну ступінь інституційної включеності і культурного співіснування, одночасно підтримуючи біологічний поділ між меншістю і домінуючою групою. Приклади плюралізму – десегреговані системи навчання в школі, шанобливе ставлення до культурної спадщини меншин. Асиміляція означає високу ступінь інституційної включеності, культурну та біологічну інтеграцію меншини і домінуючої групи. Приклади асиміляції – односпрямована культурна інтеграція, коли меншини вільно чи мимоволі засвоюють культурні норми домінуючих груп, і взаємна інтеграція, коли

меншість і домінуюча група приходять до засвоєння деяких культурних зразків один одного.

Впродовж всього існування США основні моделі міжгрупових відносин зазнали багато змін, які найбільш чітко проявилися в таких сферах: 1) міжгрупових установок; 2) міжгруповій конфліктності; 3) міжгруповій акомодатії; 4) міжгруповій інтеграції.

Міжгрупові установки. Згідно з опитуваннями громадської думки, за останні 40 років у США упередженість до расових меншин значно знизилася. Так, чисельність білих, які допускають сусідство з чорношкірими збільшилася з 35% до 84% (за умови, що останні мають рівний з ними соціально-економічний статус), а кількість білих жителів США, які вважають, що чорношкірі гірші них зменшилася в 2 рази (відповідно 31% і 15%) [138]. Незважаючи на чітку тенденцію зростання рівня расової терпимості, низка аналітиків застерігають від таких висновків. Вони вважають, що сучасний расизм не піддається вимірюванню, оскільки часто приховується або не усвідомлюється. Окрім цього, зменшення упередженості не означає скорочення дискримінаційних проявів. Біле населення США вважає, що за останні роки чорношкірі домоглися значного прогресу в досягненні рівності і расова дискримінація в країні практично відсутня. При цьому чорні вважають, що все ще існує високий ступінь дискримінації. Так, на думку 74% чорношкірого населення, вони піддаються дискримінації при влаштуванні на роботу і тільки 28% білих згодні з цим. На дискримінацію при отриманні пристойного житла вказують 58% чорних, але тільки 23% білих думають так само. Це ж стосується дискримінації іспаномовних американців [135 с. 454].

Така ситуація призводить до виникнення міжгрупових конфліктів і напруженості в міжетнічних відносинах, причому вони різняться в межах штатів. Так, расові зіткнення в південних штатах відбуваються на ґрунті неприйняття таких явищ як шкільна десеґреґація, право голосу. В той же час міжгрупова неприязнь в інших штатах країни зосереджена навколо таких питань як жорстокість поліції, дискримінація при влаштуванні на роботу, антисемітизм. Все

частіше об'єктом міжгрупової ворожості стає іспаномовне населення, зокрема, через різке зростання своєї чисельності, обумовленої високим рівнем народжуваності та міграції (як легальної, так і нелегальної). Хвиля ворожих настроїв особливо сильно проявлялася в 70-х роках минулого століття, коли іспаномовних громадян звинувачували в тому, що вони відбирають роботу у «справжніх» американців. Таким чином, крім постійного незадоволення з боку представників Служби міграції та натуралізації, багато іспаномовних американців відчували на собі різні форми ворожості та дискримінації від сусідів, колег по роботі, в школі, громадських місцях [139].

Значна частина заходів, спрямованих на зниження міжгрупової конфліктності, була акомодативною і мала форму компромісів, які передбачали: 1) створення різноманітних комісій з вивчення проблемних питань; 2) прийняття спеціальних законів (проте їх реалізація здійснювалася частково); 3) розширення освітніх можливостей професійної підготовки; 4) впровадження програм підтримки доходів; 5) символічну поступливість [139].

Наприклад, одним із шляхів зниження міжгрупової ворожості і конфліктності стало розширення освітніх програм професійної підготовки для етнічних меншин. Ці програми надавали можливість отримати базову освіту і забезпечували зростання рівня їх вертикальної мобільності.

Ще одним напрямком, спрямованим на зниження міжгрупової ворожості й конфліктності було впровадження програм підтримки доходів. Деякі аналітики стверджують, що причиною різкого збільшення кількості бажаючих отримати матеріальну допомогу в 60-70-х роках була спроба послабити рух за громадянські права. Згідно їх позиції, американське суспільство було не готовим надати расовими меншинам життєво необхідні можливості професійної зайнятості, тому програми суспільної допомоги, включаючи продовольчі талони та медичні послуги, запроваджувалися, щоб утримати меншини у стані бідності [138].

Широко розповсюдженою реакцією на міжгрупову ворожість у США є символічна поступливість. Вона передбачає прийняття на роботу, створення можливостей для кар'єрного зростання певних представників меншин та ін.

Варто відзначити, що зазначені антидискримінаційні заходи в певній мірі сприяли міжгруповій інтеграції расових меншин в американське суспільство, а також збільшилася кількість позитивних соціальних контактів між білим населенням і представниками меншин.

Для вивчення проблеми інтеграції етнічних меншин в американське суспільство зосередимося на двох її аспектах: культурному та інституційному.

Рівень культурної інтеграції меншин найкраще описується поняттям «культурний плюралізм», який передбачає співіснування з відмінностями в звичаях, мові і стилі життя. Ступінь інституційної інтеграції расових меншин найкраще описується поняттям «інституційний плюралізм» – це створення паралельних інститутів, низка з яких відкриваються у відповідь на узаконену сегрегацію. В той же час деякі структури припиняли своє існування і були інтегровані – насамперед, це бізнес, коледжі та лікарні для чорних. При цьому, наприклад, злиття шкіл і коледжів для білих і чорних призвело до того, що певна кількість чорношкірих викладачів втратили роботу [140].

Таким чином, зниження рівня міжгрупової ворожості й конфліктності серед представників культурних меншин у США передбачає формування установок на рівність, створення передумов для встановлення довірливих відносин та ін.

Розглянемо теоретичні засади виникнення упередженості та дискримінації в американському суспільстві. Найбільш поширеними науковими концепціями, які пояснюють причини етнічної та расової неприязні є *теорії фрустрації* – агресії, заміщення і проєкції. Згідно фрустраційної теорії, расова упередженість – це результат неможливості представників домінуючої групи задовольнити важливі особистісні потреби меншин. В тому разі, коли члени домінуючої групи переводять ворожість з реального джерела на меншини, відбувається заміщення. Проєкція означає перенесення ворожості з якої-небудь ін-групи («свої») на аут-групу («чужу»). Оскільки це взаємовпливаючі процеси, то й представники меншин заміщають або проєктують свої фрустрації на членів домінуючої групи. Проте в цих теорій є низка недоліків: їм не вдається пояснити, чому одні меншини

виділяються, а інші ні, або чому в різному соціальному контексті фрустрація часто не призводить до агресії [141].

Прихильники *теорії соціальної групи* зазвичай приписують міжгрупову ворожість представникам певних соціально-економічних груп. І хоча більшість досліджень засвідчують, що рівень освіти обернено пропорційний расовій упередженості, в деяких роботах (наприклад, присвячених вивченню релігійного фанатизму) показано, що з підвищенням рівня освіти зростає ступінь антисемітизму. Культурно-групові теоретики зосереджують свою увагу на конфлікті, який виникає через приналежність людей до різних етнічних, релігійних або регіональних груп. Варто відзначити, що всупереч поширеній думці про те, що «етнічні білі» ірландці, італійці та поляки – переважно католики – проявляють більшу упередженість, ніж білі протестанти, емпіричними дослідженнями виявлена зворотна закономірність [141].

Прибічники *ситуаційно-групового вчення* приділяють увагу міжгруповій неприязні, наприклад, між сусідами, які належать до різних культурних груп, в громадських місцях, на робочому місці та ін. У цих дослідженнях виявлено, що дискримінація, яка реалізується упередженими людьми, широко варіюється в різних групових ситуаціях.

Для зниження міжгрупової напруженості в американському суспільстві в різні часи приймалися різноманітні законодавчі акти, запроваджувалися урядові програми. Так, дослідження міграційного законодавства США засвідчує, що одним із принципів, покладених в основу Конституції і перших десяти поправок до неї (Білль про права) є принцип «нейтральності» до расового і етнічного походження громадян. Даний документ взагалі не містить жодної згадки про особливості етнічного складу населення країни. Наявні в Конституції США спеціальні поправки (XIII, XIV і XV), які гарантують рівні права афроамериканському населенню, були пов'язані з ліквідацією в 1865 р інституту рабства і конституційним закріпленням цивільних прав чорношкірих. Крім того, в 50-і роки ХХ століття в країні було прийнято низку законів, що проголошували рівність білих і афроамериканців: Рішення Верховного суду про десегрегацію в

школах (1957, 1960, 1964 рр.); Закони про громадянські права 1965 року та ін. Проте реальність доводить, що довгий час всі ці закони грубо порушувалися, або взагалі ігнорувалися як владою, так і звичайними громадянами [138].

Найважливішим елементом американської міжкультурної моделі є адміністративно-правовий механізм регулювання етнічно-расових відносин. Так, 14-а поправка до Конституції широко використовувалася для захисту прав меншин, а найбільш важливим результатом цієї поправки став Акт про громадянські права 1964 р. Свої цивільні права і антидискримінаційні гарантії представники расово-етнічних груп відстоювали в процесі масової організованої боротьби. Глибина суспільно-політичної кризи в США сприяла широкому громадському усвідомленню необхідності створення ефективного державно-правового механізму забезпечення прав представників расово-етнічних груп, головною метою якого було не допустити подальшого загострення міжрасових і міжетнічних проблем і конфліктів.

Його головними складовими є:

- закони про громадянські права, спрямовані на забезпечення конституційної рівності прав громадян незалежно від їх расового, етнічного походження, статі та віросповідання. Також варто відзначити систему «позитивних дій», яка передбачала сукупність різних законодавчих заходів, судових рішень і урядових програм у сфері кадрової політики, спрямованих на усунення та запобігання дискримінації расово-етнічних груп. Сам принцип «позитивних дій» покладений в основу указу президента Дж. Кеннеді №10925 (1961 р.) та Закону про громадянські права 1964 р., які забороняли дискримінацію при наймі на роботу та отриманні освіти за ознакою раси, статі, релігійних переконань і етнічного походження;
- державно-правовий механізм правозастосування, що передбачав наділення спеціальних державних органів певними повноваженнями щодо дотримання антидискримінаційних норм, які містяться в тому чи іншому законі (наприклад, Відділ з цивільних прав Міністерства юстиції США);
- відпрацьована адміністративно-правова процедура реалізації громадянами

своїх прав, що передбачає кримінальні та цивільно-правові санкції в разі порушення антидискримінаційних норм. Так, згідно чинних нормативно-правових актів, керівники всіх федеральних установ зобов'язані сприяти забезпеченню рівності можливостей при прийомі на роботу представників різних расово-етнічних груп [142].

Отже, важливою особливістю американського законодавства є забезпечення рівних прав всім громадянам США.

Досліджуючи особливості соціальної роботи в полікультурному середовищі США встановлено, що її зміст складають соціальна підтримка (social support), соціальне обслуговування (social service), соціальна допомога (social help), соціальні послуги (social service). Соціальна робота в США переважно визначається як професійна діяльність з надання допомоги індивідам, сім'ям, групам, громадам для покращення їхнього соціального і матеріального становища за допомогою різних методів і форм; система програм і послуг, що виконуються з допомогою трудових колективів, соціальних служб і працівників задля соціального захисту різних категорій клієнтів [143].

Соціальну роботу з расовими і етнічними меншинами розуміємо як сукупність цілеспрямованих комплексних дій соціальних служб, організацій, закладів та установ, соціальних працівників та інших фахівців, які надають клієнтам різні види соціальної підтримки у межах програм чи соціальних послуг шляхом використання різноманітних методів і форм соціальної роботи.

Систему соціальної роботи з етнорасовими групами складають: державні організації (школи, соціальні служби), неурядові організації (приватні соціальні агенції, громадські організації), фізичні особи (соціальні працівники, консультанти, волонтери). Зазначені суб'єкти соціальної роботи здійснюють соціальну підтримку клієнтів через різноманітні програми (національні, регіональні, місцеві), а також форми і методи роботи (бесіди, консультації, ведення випадку, акції, індивідуальну, групову і соціальну роботу в громаді, вуличну соціальну роботу тощо).

У широкому розумінні соціальна робота з етнічними (расовими) групами передбачає створення умов для нормального функціонування всього суспільства, розвитку всіх груп населення, у тому числі етнічних груп, використання технологій з запобігання, недопущення конфліктних ситуацій, кризових явищ у міжетнічному середовищі. Таким чином, соціальна робота з етнічними групами у широкому розумінні, на нашу думку, виходить за рамки вирішення суто етнічних питань і здійснюється в межах діяльності усієї структури органів соціальної роботи в рамках завдань, властивих конкретним органам соціальної роботи (технології соціальної діагностики, соціальної профілактики, соціальної реабілітації тощо) [144].

Відомо, що, на думку американських учених, існують 3 основні методи соціальної роботи : індивідуальна, групова і робота в громаді, які у вітчизняній науковій літературі розглядаються частіше як форми чи види соціальної роботи, ніж методи.

Зауважимо, що соціальна робота з окремими клієнтами була домінуючою формою роботи протягом тривалого періоду часу. М.Річмонд вважає, що причиною соціальних проблем є сама людина, а тому завданням соціальних працівників полягає в тому, щоб забезпечити вирішення конкретних потреб клієнта, навчити його самостійно вирішувати свої проблеми. На сучасному етапі індивідуальну соціальну роботу американські дослідники розглядають як вид практик, спрямований на допомогу індивідам у вирішенні психологічних, міжособистісних, соціально-психологічних проблем через особисту взаємодію з ними [17, с. 79]. Основними методами роботи є оцінка потреб, психосоціальний метод, кризово-орієнтовний метод, раціональний метод, втручання в критичних випадках, арт-терапія тощо.

Групова робота найчастіше застосовується для надання соціальної допомоги людям зі схожими соціальними та індивідуальними проблемами. Групові форми (інтерперсональна допомога, групи самопомоги) використовуються в роботі з неповнолітніми правопорушниками, підлітками з неблагополучних сімей, які часто є представниками етнічних меншин.

Як зазначають вчені [144; 145], надзвичайно поширеною формою соціальної роботи з національними (етнічними, расовими) меншинами є робота в громаді, що відповідає територіальному розселенню національних меншин, які зазвичай мешкають у межах однієї території або місцевості (в Україні особливо це помітно на прикладі ромів, татар, болгар, вірмен, які таким чином зберігають власні національно-культурні традиції). Тому технології соціальної роботи в національній громаді схожі з роботою в територіальній громаді.

Соціальна робота в громаді реалізується через участь соціальних працівників у діяльності щодо:

- розвитку місцевої спільноти через стимулювання, координацію індивідуальних і групових відносин щодо вирішення проблем;
- організації публічних соціальних акцій, спрямованих на зміну існуючої законодавчої практики, що є на заваді реалізації основних громадянських прав представників етнічних і расових груп.

Аналіз діяльності деяких американських соціальних агентств, пріоритетом яких є робота з культурними (етнічними чи расовими) громадами, дав змогу виявити основні напрямки роботи з ними (табл. 2.1) [146].

Таблиця 2.1

Напрямки роботи агентств, діяльність яких спрямована на надання соціальних послуг етнічним (расовим) меншинам

Сфера діяльності агентства	Шляхи реалізації
Формування місії і бачення	– Формувати цілі, розробляти і впроваджувати в практику агентства форми і методи роботи з урахуванням різноманітності клієнтів
Розвиток організаційної культури	<ul style="list-style-type: none"> – Сприяти вивченню культури про сім'ї етнічних чи расових меншин. – Формувати колаборативне партнерство з громадами, які обслуговуються агентством. – Брати участь в оцінці потреб громад, які обслуговуються агентством. – Забезпечувати розвиток співпраці з громадами і проводити тренінги з формування МК фахівців агентства. – Створювати Інтернет-форуми та інші можливості для безперервного діалогу персоналу, щоб обмінюватися ефективними формами і методами роботи з клієнтами. – Консультуватися з фахівцями, які займаються вивченням особливостей культури того чи іншого народу. – Створювати та застосовувати систему підзвітності щодо стандартів

	<p>культурної компетентності.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Брати участь у захисті громад, які є клієнтами соціального агентства.
Загальна практика	<ul style="list-style-type: none"> – Здійснювати практичну діяльність враховуючу культуру клієнтів, брати участь у місцевих громадських подіях, практикувати домашні візити, відвідувати різноманітні зустрічі. – Комунікувати з клієнтами з урахуванням культурної різноманітності. – Забезпечувати кваліфікований переклад (використовуючи послуги перекладачів) для клієнтів, які цього потребують, в процесі надання соціальних послуг. – Реалізувати способи втручання тільки зі згоди громади.
Підбір персоналу	<ul style="list-style-type: none"> – Підтримувати практику білінгвальності, тобто в процесі соціальної роботи, наприклад з іспанською громадою, соціальним працівникам агентства необхідно володіти окрім англійської, основами іспанської мови. – Наймати на роботу представника громади для підвищення ефективності роботи агентства. – Приймати на роботу кваліфікованих перекладачів.
Оточуюче середовище і ресурси	<ul style="list-style-type: none"> – Створювати прихильне оточуюче середовище до етнорасових меншин у суспільстві шляхом популяризації позитивних зразків певної культури.

Реалізація завдань культурно-компетентної практики соціальної роботи передбачає використання певних наукових концепцій і моделей. Найпоширенішими з них є: модель Люма, модель Фонга, модель Гутіерес і Сью, модель Епплбі та ін.

Модель Д. Люма «Крок за кроком» є основою соціальної роботи з сім'ями мігрантів [147]. Передбачає високий рівень культурної компетентності соціального працівника, в основі якої лежать такі компоненти: культурна обізнаність і саморефлексія, набуття знань, розвиток навичок та індуктивне навчання (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Компоненти культурно-компетентної практики роботи соціального працівника

Складові культурної компетентності за Д. Люмом	Змістове наповнення компонентів культурної компетентності
Саморефлексія культурних здатностей	<ul style="list-style-type: none"> – Оцінювати власну готовність до соціальної роботи з культурними групами населення. – Брати участь у культурному втручанні. – Приймати участь у тренінгах міжкультурної компетентності.

	– Бути готовим вчитися та задавати питання.
Знання культурних особливостей	<ul style="list-style-type: none"> – Бути поінформованим щодо наукових підходів до практики соціальної роботи з культурними меншинами. – Визначати і застосовувати напрямки інтервенції в роботі з сім'ями меншин. – Здобувати знання культуру, цінності, історію, релігію, переконання культурних меншин і використовувати їх на практиці.
Навички соціальної роботи	<ul style="list-style-type: none"> – Будувати відносини та навички спілкування з представниками різних меншин. – Не знаючи мови клієнта, навчитися працювати з ним використовуючи перекладача. – Співпрацювати з лідерами культурних груп. – Розробляти нові стратегії втручання, якщо традиційні є неефективними. – Вивчати досвід кваліфікованих соціальних працівників, застосовувати активне слухання.

Культурна обізнаність і соморефлексія підкреслює важливість розуміння соціальними працівниками та ідентифікації культурних цінностей, які є важливими для клієнтів та для них самих. Набуття знань передбачає знання про те, як культурні цінності функціонують в системі життєдіяльності клієнтів. Розвиток навичок означає рух від знань до їх застосування на практиці. Індуктивне навчання наголошує на важливості безперервного навчання з метою вдосконалення власного професіоналізму шляхом застосування як вітчизняних, так і європейських методів і моделей соціальної роботи.

Модель Фонга – бікультурна практична модель соціальної роботи. Передбачає адаптацію представників різних етносів і рас до місцевої культури і передбачає п'ять кроків:

- ідентифікація – визначаються цінності етнічної культури, які можуть бути використані під час втручання;
- вибір – обирається модель інтервенції, адекватна культурі клієнтів соціальної роботи;
- аналіз – аналізуються наявні моделі соціальної роботи і вибираються техніки, які можуть бути використані в процесі інтервенції;
- інтеграція – об'єднання способів втручання і цінностей культури, представникам якої надається допомога;

– застосування – безпосередня соціальна робота, при цьому клієнту пояснюється, що застосовувані техніки підсилюють його культурні цінності [148].

Модель Гутіерес і Сью – передбачає міжкультурну компетентність соціальних працівників для роботи на макрорівні. Вчені роблять наголос на розширенні прав і свобод етнічних меншин шляхом організаційних і суспільних змін. З позиції науковців соціальна робота з представниками різних культур повинна передбачати: розвиток персональної міжкультурної компетентності; формування професійної компетентності; розвиток організаційно-культурної компетентності тощо [149; 150; 151].

Модель Соест і Гарсія. Згідно цієї моделі практика культурно-компетентної соціальної роботи базується на соціальній справедливості. Така діяльність передбачає не лише усвідомлення соціальним працівником пригнічення і дискримінації різних культурних груп, а сприяння розвитку соціальної і економічної справедливості в суспільстві. Розрізняють такі фундаментальні компоненти МК згідно моделі соціальної справедливості: визнання ролі і значення расизму в процесі дискримінації; визначення расизму як форми людських відносин, включаючи домінування і експлуатацію, які формують соціоекономічну класову систему; розуміння взаємозв'язку расизму з іншими семантичними формами дискримінації – стать, клас, сексуальна орієнтація, вік і т.д. [152; 153]

Модель Епплбі. Згідно цієї моделі, соціальне функціонування індивіда та культурно-компетентна практика соціальної роботи розглядаються з позиції персоналізованого середовища. У зв'язку з цим, історія позитивного і негативного досвіду життєдіяльності клієнта в поліетнічному середовищі забезпечує підґрунтя до розуміння проблеми. Підкреслюється вплив дискримінації, пригнічення і експлуатації на соціальне функціонування індивіда та міжособистісні процеси. В значній мірі це є спробою інтегрувати мультикультуралізм і екологічну модель соціальної роботи (Compton і Galaway, 1989) з особливим акцентом на індивідуальному соціальному функціонуванні [154].

Таким чином, в основі соціальної роботи з етнорасовими групами населення лежать моделі, спрямовані на їхню адаптацію до американського суспільства і зниження упередженості білого населення щодо цих груп осіб.

Розглянемо роль і значення державних програм, а також громадських організацій і комітетів США у врегулюванні конфліктів, що виникають на ґрунті расової та етнічної нетерпимості. Зокрема, в червні 1997 року своїм указом №13050 президент Клінтон створив консультативний комітет з расових проблем США в рамках програми «Єдина Америка в XXI столітті». За допомогою діалогів, дискусій та конференцій члени комітету намагалися з'ясувати як етнічне і расове розмаїття впливає на життя американського суспільства, і як подолати пов'язані з цим проблеми.

Згадуючи про конфлікти на ґрунті приналежності до різних етнічних, расових і релігійних груп, варто відзначити, що в даний час вони виникають все частіше й частіше. Найбільш ефективним методом щодо врегулювання конфліктів і створення взаєморозуміння і довіри між різними етнічними групами виступає діалог і толерантність. Важливим є те, що в процесі спілкування зачіпаються питання расової нерівності не тільки з точки зору політичного, економічного або міграційного законодавства, а й з позиції розуміння і проникнення в сутність даних проблем, обміну особистого досвіду, культур, поглядів, тобто відбувається спілкування між безпосередніми учасниками конфлікту [154].

Визначальну роль в роботі з представниками етнорасових меншин у США відіграє Служба общинних відносин, головним завданням якої є допомога особистості і громаді у вирішенні спорів, непорозумінь та інших труднощів, причиною яких є дискримінаційна практика. Цей підрозділ Міністерства юстиції унікальний тим, що сприяння вирішенню міжобщинних конфліктів реалізується за допомогою посередництва, тобто діалогу, навчання і технічної допомоги. Дана програма була заснована в 1959 р. і почала реально функціонувати після прийняття Акту про громадянські права 1964 р.

На сьогоднішній день на території США функціонує 10 регіональних і 3 «польових» офіси Служби, укомплектовані фахівцями, в тому числі соціальними

працівниками, які мають досвід посередницької діяльності. Доцільність і ефективність роботи Служби визначаються кількістю звернень з питань врегулювання конфліктів з боку місцевих посадовців, громадських організацій, приватних осіб, федеральних окружних судів. У свою чергу Службою були розроблені такі програми як програма вирішення спорів, попередження напруженості, втручання в ситуацію напруженості, центр з вивчення чуток, проект із встановлення зв'язків і співпраці. Важливим є те, що Служби функціонують на різних мовах: камбоджійській, китайській, італійській, корейській, лаоській, португальській, російській, іспанській, в'єтнамській та ін.

Дослідження різноманітних урядових програм США щодо вирішення етнічних чи расових проблем засвідчує, що ще в 50-х - початку 60-х роках минулого століття реалізовувалися такі програми як: «Мобілізація для порятунку молоді», «Центри здоров'я», «Сірі зони», «Розвиток молоді в центрі міста», орієнтовані на попередження злочинності серед неповнолітніх [155].

В свою чергу етнічні організації відіграють важливу роль в процесі адаптації мігрантів в американському суспільстві. Тому у великих містах, де проживають великі анклавні мігрантів створюються різні етнічні культурні центри, музеї і т.д., які допомагають їм адаптуватися до нового середовища.

Комісія з людських взаємовідносин (м. Лос-Анджелес, функціонує з 1958 року) розробляє програми запобігання і протидії расизму, релігійним і мовним, анти-мігрантським та іншим упередженням і попереджає ворожі настрої в суспільстві, які можуть призвести до міжкультурних конфліктів чи злочинів на ґрунті нетерпимості. Комісія складається з 15 осіб (в тому числі, соціальних працівників), які призначаються Радою Округу, і збирається двічі на місяць. Комісія співпрацює з правоохоронними органами, школами, органами місцевого самоврядування, політиками і бізнесом.

Стратегічні пріоритети діяльності Комісії:

- громадська безпека: посилення безпеки шляхом запобігання та адекватного реагування на злочини на ґрунті нетерпимості і дискримінації;

- молодь: навчання молоді з метою формування гармонійних взаємин в умовах мультикультурного суспільства;
- кризове врегулювання: Комісія відіграє провідну роль у реагуванні на будь-які кризи (випадки громадянської непокори, тероризм, зіткнення і інші кризові ситуації);
- нагорода Джона Ансона Форда: щорічно вручається Комісією особам чи організаціям, які зробили значний вклад у створення толерантного середовища [156].

Програми Комісії розроблені таким чином, щоб мати можливість звернення до максимально можливої аудиторії на різних рівнях. Особливе місце серед усіх програм формування навичок толерантного співіснування займає виховання школярів і молоді.

Програма «Переломний момент: тут немає місця ненависникам!» об'єднує кілька шкіл, поширює культуру людських взаємин для створення відповідного безпечного середовища. Для участі в програмі школа повинна показати високий рівень мотивації до розвитку міжособистісних відносин з боку адміністрації, вчителів, батьків і учнів. Школа, яка включена в програму, бере участь в організованих програмою тренінгах та інших заходах, отримує методичні вказівки, матеріали, спеціально розроблені для школярів.

Одним з основних методів роботи в даній сфері є діалог між особами, які приймають рішення (адміністрацією шкіл і чиновниками), або діалог між учнями, вчителями, батьками, адміністрацією шкіл. Комісія допомагає створювати шкільні Ради, які організовують майстер-класи, колоквиуми, освітні проекти для розвитку позитивного співіснування в шкільному середовищі, також надає агітаційні сувеніри з символікою програми: футболки, наклейки, плакати тощо.

Програма «Підлітки можуть багато чого змінити». Метою акції є розробка і проведення підлітками волонтерських соціальних проектів в своєму районі. Особливо підтримується співпраця дітей з ровесниками з різних соціальних груп і релігійно-етнічного походження. Так, у 2006 і 2007 роках в проекті взяли участь понад 3000 підлітків.

Навчальна програма «Ефективна робота з мігрантами». Спочатку програма була розроблена для співробітників Департаменту соціального забезпечення, її пройшли тисячі співробітників всіх рівнів. Зараз її проходять працівники різних відомств і організацій, які мають регулярні контакти з мігрантами. Учасники програми отримують знання про нюанси крос-культурної комунікації, унікальність інших культур.

Допомога і захист жертв злочинів на ґрунті нетерпимості. Робота Комісії з людських взаємовідносин спрямована на підвищення обізнаності населення про злочини, які здійснюються проти представників різних рас чи національностей. Багато з них не заявляють у відповідні органи про скоєні стосовно них злочини в зв'язку з мовним бар'єром, культурною та економічною ізоляцією, умовами проживання, відсутністю інформації, нелегальним статусом перебування, недовірі до представників органів правопорядку.

Для захисту соціальних груп, які найчастіше стають жертвами злочинів, Комісія відкрила програму фінансування неурядових організацій, які підтримують зв'язок з такими групами населення. Ці організації навчають населення відрізняти подібні злочини і заявляти про них, стежать за тим, щоб відбулося звернення в правоохоронні органи і був наданий лінгвістично і культурологічно-адекватний захист. Комісія розглядає деякі окремі випадки і при необхідності виділяє додаткове фінансування. У цій роботі беруть участь такі неурядові організації: Центр Юридичної Допомоги вихідцям з Азіатсько-Тихоокеанського регіону, що працює з населенням різних рас і культур і надає інформацію на 14 мовах; Молодіжна Організація Християнського лідерства, що працює з афроамериканцями, які найбільш часто стають жертвами злочинів на ґрунті расової нетерпимості; Південно-азіатська мережа – займається проблемами вихідців з Пакистану та Індії, працює на шести мовах, широко співпрацює з судовими та правоохоронними органами; Ісламська Громадська Рада – використовуючи Коран виховує розуміння рівності і свободи серед мусульманського населення; Ліга проти наклепу – більше 90 років бореться з антисемітизмом і нетерпимістю будь-якого походження. Є давнім партнером

Комісії, займається юридичною допомогою, освітою, допомагає жертвам злочинів.

Консорціум зазначених організацій забезпечує комунікацію між адміністраціями міст, шкіл та організацій громадянського суспільства для забезпечення взаємообміну ресурсами і технологіями ефективної боротьби з проявами нетерпимості та толерантного співіснування. Представники міст, що входять до цього об'єднання регулярно зустрічаються і діляться напрацюваннями в даній сфері, проходять спільні тренінги та отримують інформацію про джерела фінансування. Спільний підхід до вирішення загальних проблем дозволяє максимізувати наявні інтелектуальні та технічні ресурси.

Консультативний комітет працює з керівниками підприємств і фірм, борючись з нетерпимістю і дискримінацією на робочих місцях, підтримує проекти зайнятості для представників різних етнічних, релігійних, культурних спільнот, допомагає компаніям розробляти етичні норми і інформує про зміни в законодавстві. Представники компаній (серед компаній-членів: Готелі Hilton, авіакомпанія Boeing, Fox Entertainment, Журнал Business Life, Union Bank of California) зустрічаються двічі на місяць, надають фінансову та нематеріальну допомогу Комітету.

Коаліція за рівне представлення в ЗМІ – сприяє збалансованому поданню інформації в ЗМІ про етнічні, культурні і релігійні групи, жінок, сексуальні меншини, людей похилого віку, людей з обмеженими можливостями та інших соціально вразливих груп населення. Також Коаліція організовує освітні заходи щодо впливу ЗМІ на громадську думку, консультує представників кіноіндустрії про гармонійне і рівне представлення культурних відмінностей представників різних етнорасових груп.

Програми навчання і культурні заходи. Профілактична робота щодо запобігання різноманітним конфліктам на ґрунті етнорасової приналежності передбачає спільну діяльність освітніх закладів, соціальних агенств і служб, громадських організацій та ін. До прикладу у 2007 році мерією Лос-Анджелеса було ініційовано проведення тижнів культурної спадщини найбільш поширених

етнічних меншин міста. Заходи, які відбувалися під час тижня латиноамериканської культури, були спрямовані на розширення знань населення міста про латиноамериканську спадщину та історію. З того часу такі заходи проводяться щороку за підтримки мерії міста, комітету з культури і генерального спонсора – компанії Уолт Дісней.

Під час цієї акції відбуваються конкурси творчих есе серед учнів латиноамериканського походження на тему: «Що для мене значить представляти Латиноамериканську культуру»; майстер-класи з латиноамериканської музики; книжкові ярмарки, на якій представлені переклади класиків і сучасної латиноамериканської літератури. Як засвідчує досвід Лос-Анджелеса, доступність освіти, медицини, правової та художньої літератури на рідній мові – один з найбільш важливих факторів інтеграції етнічної меншини до населення міста.

Щорічно відбуваються дні афро-американської культури, що передбачають широкий спектр культурно-дозвіллевих заходів – меси священників у головних храмах міста, музичні фестивалі, кінофестивалі, екскурсійні тури по афро-американському Лос-Анджелесу для всіх городян, конкурси соціального плакату та ін.

Варто відзначити, що для залучення молоді до даних заходів запрошуюються зірки Голівуду афро-американського походження, художники, священники, політики.

За даними поліції Лос-Анджелеса, злочини по ґрунті нетерпимості найчастіше здійснюються молоддю в нічний час, тому була розроблена програма «Парки міста до опівночі», в рамках якої у восьми великих парках, розташованих на околицях міста, 4 рази на тиждень з червня по серпень проходять фестивальні заходи. Тут відбуваються класи та майстерні, спрямовані на залучення найбільш соціально незахищених підлітків: скейтборд, баскетбол, футбол, майстер-класи з хіп-хопу, моди, дизайну, макіяжу, сучасної клубної музики, сценічної мови і акторської майстерності. В організації заходів беруть участь Комісія з дозвілля та парків, Комісія по культурі, релігійні установи, соціальні служби, місцева молодь і жителі, представники бізнесу та муніципалітетів.

Цікавим щодо питання міжетнічних і міжрасових відносин є досвід функціонування Музею Толерантності, створеного в Лос-Анджелесі в 1993 році. Експозиція представляє зразки расової ненависті та етнічних стереотипів з цілого світу, історію Голокосту як найяскравішого прикладу злочину проти людства. Мета діяльності музею – розвиток активної громадянської позиції, популяризація цінностей взаємоповаги та громадянської відповідальності.

Окрім виставкової функції Музеєм Толерантності розроблені і впроваджуються низка програм:

- Крок до толерантності – програма розроблена для учнів 5-6 класів і включає адаптовані для даної вікової категорії екскурсії по музею, які спрямовані на роз'яснення різноманітних аспектів міжетнічної взаємодії, інтерактивні методики, які б мотивували дітей до відповідальної поведінки та заперечення будь-яких форм дискримінації;
- Триденна програма для різновікових команд, які складаються з школярів, вчителів, батьків, адміністрації шкіл, спрямована на створення практично орієнтованих проектів, які в подальшому реалізуються в школах;
- Програма «Варіанти» для учнів, які перебувають на обліку у відділі у справах неповнолітніх. Вона розроблена таким чином, що приходячи після школи, учасники отримують практичні навички життя в суспільстві, з метою зміни їх мотивації і соціальної позиції.

Особливо унікальний досвід Музею в розробці програм навчання для дорослих. За програмою «Інструменти Толерантності для співробітників» навчалось близько 45000 співробітників правоохоронних органів і органів кримінальної юстиції, 35000 педагогів, соціальних працівників, співробітників компаній та ін. Особливість програми полягає в тому, що кожен учасник постає перед питанням особистої терпимості і моральності, осмислює свою соціальну позицію. Інструменти навчання толерантності включають можливість зустрітися з очевидцями і жертвами злочинів, вивчити динаміку ксенофобії в США і світі, можливості для обговорення та рефлексії, розробку методик для виховання толерантності та боротьби з упередженнями [156].

Серед основних висновків, які можна зробити на підставі проаналізованого досвіду, необхідно відзначити увагу до виховання молоді та школярів, які є цільовою аудиторією більшості програм, спрямованих на формування навичок толерантного співіснування в мультикультурному суспільстві. Особливо унікальний досвід Лос-Анджелеса як центру освіти для дорослих. Саме фахівці, які працюють з представниками різних рас, етнічних громад і меншин, відіграють ключову роль як в процесі адаптації цих людей в суспільстві, так і в формуванні образу мігранта в масовій свідомості американців. І якщо представники держави: працівники системи освіти, соціальних служб, охорони здоров'я, правоохоронних органів мають навички спілкування в мультикультурному середовищі, озброєні знаннями і методиками у вирішенні побутових та комунікаційних проблем, які виникають у представників різноманітних культурних спільнот, можливості розвитку адекватних міжкультурних комунікацій в суспільстві помітно зростають.

В цілому досвід США засвідчує: створення атмосфери поваги і толерантності – справа двостороння, яке включає як виховання громадян – представників більшості (що особливо характерно для України, де велика частина населення є досить гомогенною), так і реалізацію різноманітних програм, спрямованих на адаптацію мігрантів і представників різних культурних спільнот.

Функціонування програм з вивчення офіційної мови і доступ до всіх адміністративних ресурсів на рідній мові суттєво полегшують перебування соціально незахищеної людини в країні, створюють атмосферу поваги з боку держави, що сприяє появі інтересу до місцевої культури і підвищує прагнення інтегруватися в суспільство. Також важливо підкреслити роль соціальних закладів, агентств і служб у мультикультурному суспільстві, які не тільки реалізують адаптаційні і соціальні програми, а й виступають у ролі освітніх установ, здійснюючи навчання і просвітницьку роботу.

Таким чином, соціальним службам, громадським організаціям, що діють за підтримки і у взаємодії з урядовими і місцевими органами влади, належить визначальна роль у наданні допомоги представникам різних етносів і культур. Створені протягом багатьох століть у США етнічні структури і суспільства не

могли існувати ізольовано. Тому їх взаємодія і співпраця сприяє виробленню спільних програм, спрямованих на нормальне функціонування різноманітних культурних груп, які проживають у Сполучених Штатах Америки.

2.2. Суть і структура міжкультурної компетентності соціальних працівників

Компетентність у вирішенні ситуацій міжкультурної взаємодії визнається як одна з важливих професійних вимог до фахівців різних професійних сфер, які реалізують різноманітні інтеграційні стратегії. Для соціальних працівників міжкультурна компетентність є необхідним компонентом професійної компетентності, оскільки надавати кваліфіковану та ефективну допомогу в сучасному світі міжкультурної взаємодії без зазначеної професійної характеристики вкрай складно.

Одним із наслідків глобальних змін стало суттєве посилення інтересу до проблем взаємодії культур та культурної ідентичності народів. В умовах інтенсивного розвитку засобів комунікації міжкультурні контакти значно розширилися. У ХХ столітті в сферах науки, культури, бізнесу, політики виникли і розвиваються низка міжнародних проектів. Однак, незважаючи на міжнародну комунікацію, існує багато ситуацій, коли представникам різних культурних груп і співтовариств не вдається досягти згоди з тих чи інших питань. Це відбувається не тільки внаслідок змістових чи принципових розбіжностей в їх позиціях, але й через те, що на ґрунті розходження культурних традицій чи навіть звичок, обумовлених культурною специфікою бачення світу і способів сприйняття та інтерпретації подій, контактуючі сторони не можуть адекватно сприйняти інформацію, не хочуть, або не можуть з об'єктивних причин зрозуміти і прийняти позицію іншої людини. Зазвичай в основі цієї позиції лежать інші культурні цінності, релігійні погляди, спосіб життя. Відтак виникає ставлення до партнера як до «чужого», відмінного від «нашого». Це перешкоджає взаєморозумінню, а отже, успішному вирішенню найрізноманітніших питань, які вирішуються в рамках більш ніж однієї культури (етносу, народу). Таким чином, для щоб

взаємодія між представниками різних культур була ефективною, вона (взаємодія), в міру необхідності, повинна враховувати принципи і механізми міжкультурної комунікації.

Термін «міжкультурна комунікація» з'явився в науковому обігу в 50-х роках минулого століття. Першими до розробки питання міжкультурного спілкування долучилися науковці США, де виникла необхідність вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Дослідникам вдалося обґрунтувати комплексність феномену людського спілкування загалом, а також значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення та поведінки, які властиві представникам різних культур.

Сьогодні вивченням різних аспектів міжкультурної комунікації займається низка гуманітарних наук: культурологія, комунікативістика, соціологія культури, лінгвокультурологія, етнопсихологія та ін. З'явилися публікації, в яких розглядаються різні питання взаємодії культур, проте авторство більшості з них належить вченим-лінгвістам (Т. Астафурова, Ф. Бацевич, М. Галицька, О. Казакова, К. Мальцева та ін.), які зводять весь процес переважно до мовного спілкування. Такий підхід суттєво звужує реальне поле міжкультурної комунікації, залишаючи поза увагою її культурно-антропологічний аспект, який не менш важливий, аніж лінгвістичний.

У широкому розумінні міжкультурна комунікація – це різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, які належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання значущості культурних відмінностей, їх усвідомлення, розуміння і адекватне врахування в процесі комунікації [157]. Адже головна мета і сенс будь-якого комунікативного процесу – це бажання бути зрозумілим партнером, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести свою інформацію, знання і досвід до співрозмовника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами.

Вперше поняття міжкультурної комунікації було сформульовано американськими вченими Г. Трейдером і Е. Холлом, які розглядали його як

ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні якнайкраще, ефективніше адаптуватися до навколишнього світу [158]. Е. Холл прийшов до висновку про необхідність навчання культурі спілкування з іншими народами («якщо культура може бути вивчена, то це означає, що вона може викладатися іншим»), тобто першим запропонував зробити міжкультурну комунікацію не тільки предметом наукових досліджень, але й самостійною навчальною дисципліною. На думку вченого, головна мета дослідження проблеми міжкультурної комунікації – це вивчення практичних потреб представників різних культур для їх успішного спілкування один з одним. Він вперше став розглядати спілкування як вид діяльності, який піддається вивченню й аналізу, що дозволило йому надалі розвивати власну комунікативну теорію «культурних моделей взаємодії» [159].

З часом з'явилося кілька наукових напрямків в рамках самої міжкультурної комунікації. Представниками одного з них стали К. Клакхон і Ф. Строрбек, які запропонували власну методологію вивчення культур різних народів. Основні відмінності культур, з позиції цих авторів, можна встановити за такими концептами як оцінка людської природи (*the human nature orientation*), ставлення людини до природи (*the man-nature orientation*), до поняття часу (*the time orientation*), оцінка активності/пасивності (*the activity orientation*) [159].

Засновниками іншого напрямку стали Л. Самовар і Р. Портер, наукові інтереси яких були пов'язані з дослідженням питань вербального і невербального спілкування. Особливу увагу вони приділяють проблемі інтерпретації невербальної поведінки, враховуючи, що невербальні символи, позитивно оцінювані однією культурою, можуть отримати негативну інтерпретацію у носіїв іншої культури [160].

Розвиток міжкультурної комунікації в США в 1960-1970-і роки було доповнено новими напрямками і аспектами дослідження. Одним з них стало вивчення питань адаптації до «іншокультурного» середовища і проблеми культурного шоку. Дослідження процесу адаптації дозволило встановити, що він поділяється на кілька етапів. Перший етап характеризується ейфорією, що

виявляється в захопленні новим культурним оточенням. Далі настає етап фрустрації, що супроводжується почуттям сумнівів і неприйняттям відмінностей в цінностях рідної й чужих культур. Завершується процес адаптації тим, що нове «іншокультурне» оточення починає сприйматися як природне і людина діє відповідно до соціальних і культурних норм цього середовища [161].

Таким чином, ґрунтуючись на результатах різноманітних досліджень у цій сфері, міжкультурну комунікацію можна розглядати як сукупність різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, які належать до різних культур [162].

На сучасному етапі міжкультурна комунікація здійснюється в найрізноманітніших сферах: у міждержавних відносинах, підприємницькій, науковій та освітній діяльності, на рівні міжособистісного спілкування. Знання особливостей ведення міжкультурних контактів забезпечує ефективність комунікацій і має велику соціальну значимість, оскільки тісно пов'язане з проблемами біженців, переселенців, а також людей, які виїжджають за кордон на роботу чи постійне місце проживання. Знання закономірностей, стратегій міжкультурної взаємодії дозволяє надавати допомогу при адаптації цих людей в умовах «іншої» культури.

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що під час зустрічі з представниками різних культур кожен з комунікантів діє у відповідності зі своїми культурними нормами. При цьому, як відзначають багато дослідників, проблема міжкультурної комунікації не зводиться виключно до мовної проблеми. Знання мови носія іншої культури необхідне, але недостатнє для адекватного взаєморозуміння учасників комунікативного акту. Більше того, міжкультурна комунікація передбачає наявність не тільки розбіжностей між двома різними мовами, а й відмінності при використанні однієї мови. Так, представники англо-, франко- і німецькомовних країн, незважаючи на спільну мову, необов'язково будуть належати до однієї культури. У зв'язку з цим можна говорити про комунікацію, наприклад, між американцями і англійцями, французами і валлонами, жителями «старих» і «нових земель» у ФРН.

На думку Е. Головльової [163, с. 28], на мікрорівні проблема взаєморозуміння культур полягає в тому, що при зустрічі двох представників різних культур вони здебільшого не усвідомлюють своїх культурних стереотипів, установок і несвідомо вважають свої власні погляди «нормальними», зважаючи на те, що і представник іншої культури дивиться на світ аналогічно. Якщо ці культурні передумови не усвідомлюються, тоді конструктивне взаєморозуміння може не відбутися.

Розуміння культури на макрорівні – це її цілісне і багатоаспектне сприйняття і пізнання. Дослідники виділяють два різні підходи до розуміння культури на макрорівні. Представники першого підходу вважають, що культура є об'єктом спостереження, її можна зрозуміти за допомогою дискриптивно-аналітичних процедур; тут можливе також порівняльне вивчення культур. Прихильники другого підходу вважають, що культура зрозуміла сама собою, без певних процедур і спеціально створеного категоріального апарату [138]. Таке цілісне розуміння іншої культури є можливим під час виникнення спонтанних міжкультурних контактів, в умовах досить тривалого перебування в іншокультурному середовищі і, звичайно, за умови відмінного володіння мовою іншої культури.

Діалог, у тому числі діалог культур в різних формах на різних рівнях, передбачає принцип терпимості до іншої думки, поведінки, способу життя.

Життєдіяльність людей визначаються існуючими в тій чи іншій культурі нормами, які регулюють людське мислення, поведінку і здійснюють значний вплив на характер сприйняття та міжособистісні відносини. Освіта і виховання, історична пам'ять, традиції і звичаї, правила, які диктуються суспільством, сама мова, якою спілкуються люди, виробляють систему орієнтації, що допомагає їм вирішувати різні життєві ситуації і проблеми [165].

Тому проблема міжкультурної комунікації яскраво проявляється, зокрема, в багатонаціональному середовищі. Особливу роль вона відіграє в діяльності фахівців, які надають допомогу і підтримку різним категоріям клієнтів у багатонаціональних і поліконфесійних спільнотах. Культурні відмінності можуть

бути як всередині країни, так і між країнами; при цьому важливо усвідомлювати, що всі культури мають право на існування, а всі культурні групи мають рівні права.

Таким чином, у теорії міжкультурної комунікації одним з базових є поняття культури. Її визначення багато в чому залежить від контексту і може фіксувати більшою мірою філософські, соціологічні, психологічні або інші аспекти. Кожна дисципліна, яка досліджує культуру, виділяє, у відповідності зі своєю власною специфікою, той чи інший її аспект. Культуру як комплексний феномен можна досліджувати з різних позицій. Вона є предметом вивчення філософії, психології, етнографії та ін. У психології культура вивчається з точки зору впливу соціокультурного середовища на психічні процеси людини – сприйняття, інтелект, пам'ять, тобто мова йде про представлення культури в психіці, а також про те, якою мірою мислення, емоції, ціннісні орієнтації, поведінка людини залежать від культурного середовища. Велика роль у дослідженні культури належить лінгвістиці, оскільки мова є фундаментальною складовою культури. У комунікативістиці досліджуються різні аспекти взаємозв'язку культур, в тому числі умови взаєморозуміння між людьми, які належать до різних культур. Питання культури і кроскультурних зв'язків досліджують також історія, політологія, економіка і низка інших наук.

Термін «культура» вперше з'явився в європейській соціально-філософській думці у XVIII столітті і вживався в різних значеннях. Перш за все, в епоху Нового часу (інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу, урбанізації) була в центрі уваги проблема протилежності «природи» і «культури». При цьому культура вважалася «вищою» за природу і позначала те, що створено силами людини і тільки з її волі. Природа ж розумілася як об'єкт, призначений для активного, цілеспрямованого впливу людини-суб'єкта. В якості природи виступала сама людина в її природному стані. Під культурою розумілося виховання і навчання людини.

В період Просвітництва характерним було уявлення, що історичний процес – це прогрес, заснований на постійному розвитку людського «розуму».

«Культурність» народу протиставлялася «дикості», «варварству» і пов'язувалася з «розумністю» соціально-політичного устрою, розвитком наук і мистецтв.

Однак протиставлення культурності варварству – не єдина тенденція в осмисленні феномена і формулюванні поняття культури. Німецький філософ XVIII ст. І. Гердер ввів поняття «volk» (народ), яким позначив великі групи людей, об'єднаних спільною мовою, звичаями та історичними традиціями, і які суттєво впливають на менталітет (розумові процеси, світосприйняття) і створюють почуття ідентичності, визначаючи і направляючи розвиток того чи іншого співтовариства людей [164, с. 32].

Сучасна культурна антропологія пропонує більш широкий підхід. Культура розуміється як система ціннісних орієнтацій, переконань, смислів (концептів), які виявляються як у процесі життєдіяльності людей (у їхніх діях, поведінці), так і в результаті їх життєдіяльності – матеріальних і духовних продуктах.

Американський соціолог Т. Парсонс вважав, що культура – це система цінностей, яка є частиною соціальної системи і відповідає за її керованість і впорядкованість. Сучасний антрополог Е. Хатчинс фіксує в культурі насамперед її процесуальну складову: «Культуру слід розуміти як процес, а не як сукупність певних об'єктів, матеріальних чи абстрактних ... Це процес, і всі «речі», які з'являються в існуючих визначеннях культури – це те, що залишається від цього процесу. Культура – це адаптивний процес, який акумулює часткові рішення проблем, що часто повторюються» [165, с. 153].

Наведені визначення культури містять важливий аспект культурної специфіки та культурних відмінностей. Німецький філософ О. Шпенглер, розуміючи культуру як організм, органічну цілісність, підкреслював, що кожен такий організм дуже специфічний, унікальний і відмінний від інших. Він вважав, що не існує єдиної загальнолюдської культури, а історія людства – це постійне співіснування і зміна цих унікальних культурних утворень. Подібну думку також висловлював М. Данилевський і назвав ці специфічно-замкнуті культурні утворення локальними «культурно-історичними типами» [164].

Один із засновників сучасної антропології Е. Тейлор розумів культуру як сукупність, елементами якої є звичаї, вірування, мораль, право, знання, мистецтво і т.д. При цьому етапи культурної еволюції (відмінності в рівні культурного розвитку) вчений виділяв на основі організованості та ефективності елементів культури: ступеня диференційованості і визначеності моральних принципів, соціальної і політичної організованості та ін.

Все різноманіття визначень і методологічних підходів до вивчення поняття культури вимагає їх певної класифікації. Розглянемо одну з них, в основі якої лежить класифікація за науковою приналежністю (культура є предметом досліджень тої чи іншої науки):

- соціології – культура розуміється як фактор організації суспільного життя, як сукупність ідей, принципів, соціальних інститутів, які забезпечують колективну життєдіяльність людей. «Культура – це те, що визначає соціальний аспект людської особистості з погляду засвоєної та набутої поведінки. Культура динамічна, так само як і особистість, яка прийняла дану культуру, і обидві вони (як особистість, так і культура) змінюються під впливом обставин і часу»;
- історії – увага акцентується на тому, що культура є продуктом історії суспільства і розвивається шляхом передачі надбаного людиною досвіду від покоління до покоління. Наприклад, «Культура є результатом спільної життєдіяльності людей. Основними складовими культури є чітко визначена група людей і певна історія їхнього існування. Культура визначає способи, за допомогою яких вказані групи людей стандартизують і канонізують схвалені норми поведінки, а також методи, за допомогою яких суспільство висловлює неприйняття невідповідних моделей поведінки» [160];
- психології – ґрунтується на взаємозв'язку культури з поведінкою людини. «Культура – це спосіб життя, той контекст, в якому ми існуємо, думаємо, відчуваємо і спілкуємося один з одним. Це той елемент, який з'єднує в одне ціле групу людей. Це програма, закладена з раннього дитинства, яка керує поведінкою людей в суспільстві і допомагає зрозуміти їхні дії. Культуру можна

визначити як ідеї, звичаї, навички, методи і прийоми, що характеризують певну групу людей в даний період часу» [166];

- педагогіки – розглядає культуру як сукупність якостей, які людина отримує в процесі навчання і виховання, і які не успадковуються генетично. Наприклад: «Культура складається з ідеалів, цінностей і уявлень про життя, властивих людям, і які визначають їх поведінку. Культура виховується і засвоюється з дитинства, передається з покоління в покоління» [167];
- антропології – основний сенс культури вбачається у її розумінні як «сукупності результатів діяльності людського суспільства у всіх сферах життя» [160, с. 20].

Дослідження комунікаційного аспекту культури засвідчує, що відносини між культурами можуть бути різними:

- утилітарне ставлення;
- відносини неприйняття;
- відносини взаємодії, коли ставлення культур одна до одної розглядається як відносини між рівноцінними суб'єктами.

Перший тип взаємовідносин означає самозречення від своєї самобутності, добровільне підпорядкування іншій культурі. Другий тип передбачає виникнення егоцентричних культур, замкнених у собі, які не бажають взаємодіяти з іншими культурами. Третій тип відносин можна назвати найбільш прогресивним для всієї людської культури, оскільки він ґрунтується на таких принципах:

- будь-яка культура є сукупністю неповторних і незамінних цінностей, завдяки яким кожен народ може існувати в світі і взаємодіяти з іншими;
- всі народи складають єдине ціле в загальній культурній спадщині людства, а їх культурна самобутність збагачується в результаті культурних контактів з традиціями і цінностями інших народів;
- жодна з культур не може претендувати на право бути універсальною для всіх народів, кожен з яких зберігає свою самобутність;

– культурні особливості окремого народу не суперечать загальним людським цінностям, які об'єднують людство і роблять його життєдіяльність плідним та прогресивним [138].

Порівняльні крос-культурні дослідження засвідчують, що в різних суспільствах і культурах цінуються різні якості особистості. Формування і розвиток прийнятих в даному суспільстві людських якостей відбувається, як правило, шляхом їх цілеспрямованого виховання, тобто передачі норм, правил і типів гідної поведінки від старшого покоління до молодшого. Відбувається процес «інкультурації» людини, яка передбачає освоєння індивідом властивих його культурі норм світосприйняття і поведінки, в результаті чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з представниками даної культури і відмінність від носіїв інших культур. Процес інкультурації починається з моменту народження, тобто з отриманням дитиною перших навичок поведінки та засвоєння мови, і продовжується все життя. Цей процес передбачає формування базових людських навичок, наприклад типів спілкування з іншими людьми, форм контролю за власною поведінкою і емоціями, способів задоволення потреб, оціночного ставлення до різних явищ навколишнього світу. Кінцевим результатом процесу інкультурації є культурна компетентність людини в мові, цінностях, традиціях, звичаях свого культурного оточення.

В сучасних дослідженнях процесу інкультурації сьогодні все ширше використовується поняття «культурна трансмісія», яке означає механізм передачі соціокультурної інформації будь-якої групи своїм новим членам або поколінням [168]. Зазвичай виділяють три способи культурної трансмісії:

- вертикальна трансмісія, в процесі якої культурна інформація, цінності, вміння тощо передаються від батьків до дітей;
- горизонтальна трансмісія, при якій освоєння культурного досвіду і традицій здійснюється за допомогою спілкування з однолітками;
- непряма трансмісія, відповідно до якої індивід отримує необхідну соціокультурну інформацію шляхом навчання у дорослих, родичів, сусідів,

вчителів, а також в спеціалізованих інститутах інкультурації (школах, ВНЗ) [159, с. 33].

Процес інкультурації припускає засвоєння індивідом системи культурних цінностей, правил і норм поведінки того суспільства, до якого він належить, визначення власного місця серед свого оточення з точки зору економічної, релігійної, етнічної та статусної приналежності. Засвоюючи різні способи життєдіяльності, кожна людина прагне відповідати наявній в його суспільстві системі цінностей. Дана відповідність досягається шляхом самоототожнення (самоідентифікації) індивіда з певними ідеями, цінностями, соціальними групами і культурами.

На сьогоднішній день в етнології, культурній та соціальній антропології широко використовується поняття «ідентичність». У загальному розумінні воно означає усвідомлення людиною своєї приналежності до певної соціокультурної групи, що дозволяє їй визначити своє місце в соціокультурному просторі і вільно орієнтуватися в навколишньому світі. Необхідність в ідентичності викликана тим, що кожна людина потребує певної впорядкованості своєї життєдіяльності, яку вона може отримати тільки в оточенні інших людей. Для цього вона повинна добровільно прийняти пріоритетні в даному суспільстві елементи свідомості, смаки, звички, норми, цінності та ін. Засвоєння цих елементів соціального життя забезпечує людині впорядкованість і передбачуваність, а також робить її причетною до відповідної культури [159, с. 52].

Оскільки кожен індивід є одночасно членом кількох соціальних і культурних спільнот, то в залежності від типу групової приналежності виділяють різні види ідентичності: професійну, соціальну, політичну, релігійну, психологічну і культурну [169]. З усіх цих видів для нас становить інтерес насамперед культурна ідентичність – приналежність індивіда до якої-небудь культури чи культурної групи, що формує ціннісне ставлення людини до самої себе, інших людей, суспільства в цілому.

Сутність культурної ідентичності полягає в усвідомленому прийнятті індивідом відповідних культурних норм поведінки, ціннісних орієнтацій і мови,

розумінні свого «Я» з позицій тих культурних характеристик, які прийняті в даному суспільстві, в самоототожненні себе з культурними зразками саме цього суспільства.

Значення культурної ідентичності в міжкультурній взаємодії полягає в тому, що вона передбачає формування в індивіда певних стійких якостей, завдяки яким ті чи інші культурні явища або люди викликають у нього почуття симпатії чи антипатії, а в залежності від цього почуття він вибирає відповідний тип, манеру і форму спілкування.

У культурній антропології аксіомою є твердження, згідно з яким кожна людина виступає носієм тієї культури, в якій вона виросла і сформувалася як особистість. Однак при зустрічах з представниками інших культур, люди починають усвідомлювати, що існують інші форми переживань, види поведінки, способи мислення, які значно відрізняються від звичних і відомих. Всі ці різноманітні враження про світ трансформуються у свідомості людини в ідеї, установки, стереотипи, очікування, які стають для неї важливими регуляторами її особистої поведінки та спілкування.

Як зазначають дослідники [159; 170], сприйняття чужої культури суттєво відрізняється у всіх людей. Воно залежить від віку людини, поведінкових установок, життєвого досвіду, наявних знань і т.д. Спеціальні дослідження проблеми сприйняття чужої культури дозволили виділити шість типів реакції на чужу культуру і поведінку її представників.

1. Заперечення відмінності культур. Передбачає тип сприйняття, який базується на впевненості в тому, що всі люди поділяють одні й ті ж переконання, установки, норми поведінки, цінності. Це типова культуроцентристська позиція, згідно якої «всі люди повинні думати і чинити так само, як представники моєї культури».
2. Захист власної культурної переваги. Тип сприйняття, в основі якого лежить визнання існування інших культур, але при цьому складається стійке уявлення про те, що цінності і звичаї чужої культури становлять загрозу усталеному порядку, світоглядним засадам, сформованому способу життя.

Цей тип сприйняття реалізується шляхом утвердження власної культурної переваги і зневаги до інших культур.

3. Мінімізація культурних відмінностей. Широко розповсюджений спосіб сприйняття інших культур, який полягає у визнанні можливості існування «іншокультурних» цінностей, норм, форм поведінки і пошук спільних, об'єднуючих рис (цей спосіб сприйняття чужої культури був пріоритетним у радянський період).
4. Прийняття існування культурних відмінностей. Тип міжкультурного сприйняття, який характеризується знанням особливостей іншої культури, доброзичливим ставленням до неї, але не передбачає активного засвоєння її цінностей і досягнень.
5. Адаптація до чужої культури. Тип сприйняття, який виражається в позитивному ставленні до неї, засвоєнні її норм і цінностей, умінні жити і діяти за її правилами при збереженні власної культурної ідентичності.
6. Інтеграція в чужу культуру. Тип сприйняття, при якому іншокультурні норми і цінності засвоюються в такій мірі, що починають сприйматися як свої власні, рідні [170].

Сукупність зазначених типів сприйняття чужої культури дозволяє зробити висновок, що позитивне ставлення до міжкультурних розбіжностей передбачає подолання культурної замкнутості.

Таким чином, під міжкультурною взаємодією будемо розуміти різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, які належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання значущості культурних відмінностей, здатність їх усвідомити, зрозуміти і адекватно враховувати в процесі комунікації. Адже головна мета і сенс будь-якого комунікативного процесу – бажання бути зрозумілим партнером, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести інформацію, знання і досвід до співрозмовника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами, що передбачає наявність певної сукупності знань, умінь та навичок, міжкультурної компетентності.

Розглянемо більш детально поняття компетентності та міжкультурної компетентності соціальних працівників у працях вітчизняних і зарубіжних вчених [171; 172; 173; 174; 175; 176].

Слід підкреслити, що поняття «компетентність» тлумачиться вченими по-різному. У вітчизняній науковій літературі компетентність визначається як : певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої ерудиції; професійна підготовленість і здатність до виконання професійних завдань; рівень досягнень індивіда у певній галузі. [177, с. 57] Це – наявність певних знань і повноважень у вирішенні якоїсь справи; повноважність і повноправність у розв’язанні конкретної проблеми [178, с. 215]

Н. Микитенко визначає компетентність як комплекс знань, умінь і ставлень, що набуваються в процесі навчання і дозволяють людині розуміти і оцінювати проблеми, характерні для різних сфер діяльності у різних контекстах [179, с. 33]

Досліджуючи питання компетентності фахівців соціальної роботи як важливої складової кваліфікаційної характеристики, вчені до сьогоденного часу не мають єдиної точки зору про її сутність і структуру. У вітчизняній і зарубіжній літературі компетентність соціальних працівників розглядається як:

- якісна характеристика суб’єкта соціальної роботи, яка відображає рівень його професійної підготовки до реалізації діяльності;
- необхідний компонент прилучення до культури. Під цим розуміється шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності;
- єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення соціальної діяльності, у тому числі в міжнаціональному середовищі;
- підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності.

Спираючись на етичний і професійний кодекс соціальних працівників, низка дослідників до зазначених компонентів професійної компетентності

додають перцептивні здібності, емоційну стійкість, професійне мислення, духовно-моральні якості та ін. [180].

Аналіз досвіду підготовки соціальних працівників у нашій країні і за рубежом дозволяє зробити висновок, що освітній процес повинен бути спрямований на формування знань, умінь та навичок роботи з людьми різних соціальних груп, які належать до різних культур. Майбутні фахівці повинні бути готовими сприйняти ідею полікультурності суспільства і шанобливого ставлення до інших культур, що підкреслює вагомість проблеми їх міжкультурної компетентності. Знання та навички соціальної роботи в полікультурному середовищі в поєднанні з саморефлексією можуть запобігти помилковим професійним оцінкам і діям, які можливі через стереотипізацію певних груп клієнтів (наприклад, мігрантів) [181, с. 173]

У науковій літературі зустрічається низка понять, які співвідносяться з проблемою розвитку знань, умінь і навичок міжкультурної взаємодії, соціо- і етнокультурних аспектів професійного світогляду, які близькі за своїм значенням, але застосовуються в різних контекстах. Зокрема, в наукових публікаціях розглядаються такі поняття як «соціальна компетентність», «соціокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «крос-культурна компетентність» та ін. Питання співвідношення цих понять залишається в наукових дискусіях відкритим.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що найбільш загальним поняттям, яке характеризує сферу людського та професійного досвіду, пов'язаного з побудовою відносин з іншими людьми, є соціальна компетентність. З позиції когнітивного і поведінкового підходів, вона передбачає наявність не тільки лінгвістичних знань, але й набір певних навичок, необхідних у різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими [182]. Проте аналіз цих підходів засвідчує, що вони не повністю розкривають зміст даного поняття. Знання лінгвістичних та соціокультурних норм і соціальні навички, які реалізуються в конкретній комунікативній ситуації, – це тісно пов'язані аспекти соціальної компетентності. Саме на перетині когнітивного і поведінкового підходів

утворюються два змістові компоненти соціальної компетентності. Їх можна назвати: «знання, що» (знання загальних соціокультурних правил і норм) і «знання як» (як ці правила можуть бути застосовані в конкретній комунікативній ситуації) [182, с. 58]

Нам імпонує гуманітарний підхід щодо вивчення соціальної компетентності, оскільки він орієнтований на цілісний розвиток майбутніх фахівців. Ідеологічна основа цього підходу була закладена К. Роджерсом і Дж. Фрейбергом, які виступили на початку 1960-х рр. минулого століття з різкою критикою політики США у сфері освіти. На противагу класичному директивному підходу в навчанні вони запропонували новий людиноцентристський підхід. На думку вчених, «освіченою є лише та людина, яка навчилася вчитися; яка навчилася пристосовуватися і змінюватися. Довіра до динамічного (а не статичного) знання – це єдина розумна ціль сучасної освіти [183, с. 224].

В рамках гуманістичного напрямку дослідники і практики розглядають соціальну компетентність як динамічну характеристику особистості, яка містить у собі набір соціальних, когнітивних і емоційних навичок, необхідних професіоналу для успішної адаптації в соціальному середовищі. Соціально компетентна людина повинна планувати і контролювати свою поведінку в різних ситуаціях. Рівень соціальної компетентності відображає певний рівень особистісної і соціальної зрілості особистості, яка представлена одночасно в двох вимірах: самоактуалізації і відповідності соціальним очікуванням [184, с. 183].

Таким чином, соціальна компетентність розглядається не тільки як сукупність конкретних знань, умінь і навичок, але і як множина характеристик особистості професіонала, які визначають ефективність його діяльності в широкому соціальному контексті.

Що стосується соціокультурної компетентності – з одного боку, у вітчизняній педагогіці вона часто трактується як поняття, що входить до складу комунікативної або мовної компетентності. Зокрема, низка фахівців з міжкультурної комунікації та вивчення іноземних мов вважають, що соціокультурна компетентність передбачає знайомство студентів з національно-

культурною специфікою мовної поведінки і здатністю користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для сприйняття з позиції носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін. [163].

Інші дослідники, під соціокультурною компетентністю розуміють не тільки володіння інформацією про безпосередній зв'язок мовного і соціокультурного середовища чи про взаємозв'язок розвитку мови і суспільства. На їхню думку, соціокультурна компетентність передбачає:

- усвідомлення того, що мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, «культурним кодом нації»;
- вміння бачити культурний фон, що стоїть за кожною мовною одиницею;
- знання культури, історії, традицій, звичаїв свого народу;
- вміння виявити культурно значущі смисли соціальної взаємодії і розуміти їх роль в життєдіяльності людини [159, с. 74].

У цьому контексті значення поняття «соціокультурна компетентність» поступово зміщується від лінгвістичних навичок до соціальних у широкому сенсі. З іншого боку, в деяких дослідженнях цей термін представлений вкрай розширено. Наприклад, А. Полєнова вважає, що у відповідності з тезаурусом ЮНЕСКО він має бути ізоморфним поняттю «соціокультурна діяльність» і узагальнено відображати суттєві характеристики категорій «соціальна діяльність» і «культурна діяльність». У наукових працях вченої соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішувати життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислювати можливу поведінку тих, хто вступає в соціальну взаємодію, приймати різні форми культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору [185]. Такий підхід, на нашу думку, ототожнює соціокультурну і соціальну компетентність.

Менш абстрактне визначення соціокультурної компетентності представлено в дослідженні С. Пахотіна: «Соціокультурна компетентність визначається як

сукупність знань, умінь і якостей особистості, необхідних для міжкультурної комунікації у відповідності з культурними і соціальними нормами комунікативної поведінки. Соціокультурна компетентність містить такі структурні компоненти: знання (знання культурно-специфічних відмінностей чи подібностей, виражених у нормах, цінностях, поведінкових зразках), вміння (вміння застосовувати знання в спілкуванні), особистісно-поведінкові якості (культурна поліцентричність, емпатія, некатегоричність суджень, гнучкість)» [186]. У цьому визначенні акцент робиться на взаємодії представників різних культур.

Іншим поняттям, пов'язаним з МК компетентністю, є етнокультурна компетентність фахівців.

Так, О. Гуренко під етнокультурною компетентністю розуміє інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього фахівця [187].

Досліджуючи особливості етнокультурної компетентності соціальних працівників, А. Якубовська зазначає, що це складне інтегроване поняття, яке передбачає теоретичну і практичну готовність до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – компонент професійної компетентності соціальних працівників і фактор їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [138].

Нерозривними складовими особистості, яка досягла достатнього рівня етнокультурної компетентності, є такі [180]:

- висока особиста етнічна культура, заснована на позитивній етнічній ідентичності особистості;
- готовність до міжкультурного діалогу;
- висока адаптивність до умов життєдіяльності в умовах іншої культури і під час взаємин з представниками інших етнічних груп;
- толерантність і культура міжетнічної взаємодії.

Етнокультурна компетентність фахівців передбачає високий рівень професіоналізму, знання, уміння і навички, які дозволяють вільно використовувати культурні засоби і об'єкти в етнокультурному середовищі. Зміст цієї компетентності майбутніх професіоналів відображає філософський, культурологічний, психологічний, етнологічний та інші аспекти їх підготовки, в центрі якої знаходяться питання культури і внутрішнього світу людини.

Етнокультурна компетентність сприяє:

- передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням;
- розвитку індивідуальності, що характеризує три сторони людини – індивідуальну (природні властивості), суб'єктивну і особистісну (особистий досвід, почуття, статус в соціумі);
- вихованню та освіті людини з опорою на етнокультурні традиції конкретного регіону;
- розвитку національної самосвідомості, цілісності особистості.

На думку Р. Зінурової, найважливішими складовими етнокультурної підготовки, які формують етнокультурну компетентність фахівців у ВНЗ є [180]:

- формування знань про культурологічні, психологічні, педагогічні, соціальні аспекти життєдіяльності конкретного регіону;
- розвиток вмінь і навичок у сфері етнокультури, що дозволяють вільно функціонувати в соціальному середовищі;
- вдосконалення професійно важливих якостей особистості;
- визначення готовності до соціальної діяльності та вибір подальшого шляху культурного та етнокультурного самовдосконалення.

Рівень етнокультурної компетентності особистості є результатом об'єктивних умов: а) економічних, б) соціально-політичних, в) демографічних, г) культурних, д) релігійних та ін. Суб'єктивні умови сформованості даної компетентності складають конкретні параметри особистості: культурологічна спрямованість (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви); освіченість (знання, вміння та навички); вихованість (етична, естетична, фізична та ін.); загальна культура (культура розумової праці, спілкування, поведінки та ін.);

професійна майстерність (здатність оцінювати свій досвід, здобувати нові знання та ін.).

Вимоги до етнокультурної компетентності проявляються в розумінні феномена культури, її ролі в людській життєдіяльності, в уявленнях про способи придбання, зберігання та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури, в знанні форм і типів культур, основних культурно-історичних центрів і регіонів світу, закономірностей їх функціонування та розвитку, в умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, у здатності до міжкультурного діалогу; в знанні рідної, державної та іноземної мов, національних особливостей народу, народних традицій та вмінні їх використовувати в професійній діяльності.

Про необхідність формування міжкультурної компетентності фахівців вперше зауважили американські вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт, які зазначали, що «заявлена або прихована ціль більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів» [188, с. 221]. Дослідники визначають МК як рівень, на якому індивід здатен ефективно та належним чином обмінюватись інформацією з людьми, які належать до іншої культури.

Німецький дослідник А. Кнапп-Поттхофф розглядає міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [189].

Ми поділяємо думку О. Садохіна щодо розгляду міжкультурної компетентності в двох аспектах:

- 1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації [190, с. 133].

Вчений трактує МК як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії [190; 191]. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку.

Розглядаючи поняття міжкультурної компетентності, слід згадати і про таку її важливу складову як міжкультурна комунікативна компетентність.

Вченими пропонуються різні тлумачення поняття «міжкультурна комунікативна компетентність». Вітчизняна дослідниця О. Кричківська розуміє міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративне утворення особистості, результат цілеспрямованого навчання, соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію в міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів, професійних груп, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів [192, с. 28]. Ю. Баканова розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як високорозвинену здатність мобілізувати систему знань та умінь, що є необхідними для декодування та адекватної інтерпретації змісту мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур і орієнтацій у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації [193, с. 116]. О. Леонтович розуміє міжкультурну комунікативну компетентність як комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні

засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку [194, с. 51].

Американський дослідник А. Фантіні [195] розглядає міжкультурну комунікативну компетентність через комплекс умінь, які необхідні для ефективною і адекватною поведінкою у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов. Значний вклад в дослідження міжкультурної комунікативної компетентності внесли вчені К. Беннет і М. Бенетт, наголошуючи, що формування міжкультурної комунікативної компетентності – це складний процес, який охоплює різні рівні розвитку особистості у процесі усвідомлення та прийняття культурних відмінностей [196; 197].

Узагальнення результатів досліджень науковців дає підстави розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації. Це комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку.

Міжкультурна комунікативна компетентність передбачає здатність подолати (нейтралізувати) труднощі і непорозуміння, які можуть виникнути в процесі взаємодії, усвідомлювати помилки інтеракції, бажання і готовність здобувати знання про іншу культурну дійсність і можливість використовувати ці знання для проникнення в іншомовну культуру, встановлювати та підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, розуміючи специфіку чужої, демонструючи відкритість по відношенню до інших людей, готовність прийняти інші думки і судження, долати етноцентричні установки і упереджене ставлення до представників іншої культури.

Міжкультурна комунікативна компетентність формується на основі оволодіння міжкультурними знаннями й уміннями, які означають певний рівень

розуміння і вживання культурних реалій даної країни, зокрема і правил ділової культури, і передбачають: розуміння суті власних культурних установок та їх значення в різних контекстах міжкультурного спілкування; критичний підхід до інтерпретації особливостей ділової поведінки носіїв іншої національної культури; розуміння особливостей невербальної поведінки зарубіжних ділових партнерів в офіційних ситуаціях спілкування; співставлення і використання прийнятих у світі правил культури телефонної розмови, ділових листів, в тому числі електронних.

Міжкультурна комунікативна компетентність містить і такі важливі структурні компоненти, як компетенція дискурсу і функціональна компетенція. Компетенція дискурсу включає: уміння впорядкувати речення в зв'язаний текст з врахуванням відомої або нової інформації, послідовності дій, причинно-наслідкових відносин, логіки, стилю; знання основних принципів побудови тексту на іноземній мові: розташування інформації, стиль написання текстів різного жанру, побудова аргументації, написання доповіді, листа тощо.

Функціональна компетенція передбачає уміння використовувати усні і письмові висловлювання для виконання конкретних функцій, серед яких виокремлюють макрофункції і мікрофункції. Мікрофункції, як правило, включають короткі висловлювання: пошук і повідомлення фактичної інформації, питання, відповіді, вираження власної думки, інтересів. Макрофункції розглядаються як уміння функціонального використання усного і письмового мовлення, яке складається з послідовних речень: опис, розповідь, пояснення, аргументація. Функціональна компетенція включає знання вмілого використання моделей соціальної взаємодії [179].

Розглянувши психологічні, педагогічні, соціальні та інші підходи до поняття професійної компетентності у працях американських вчених, з'ясуємо суть поняття міжкультурної компетентності соціальних працівників.

В англomовній літературі, присвяченій тематиці професійної компетентності соціальних працівників, пов'язаної з урахуванням культурних відмінностей використовується поняття «культурна компетентність фахівців соціальної роботи».

Культурна компетентність (cultural competence) соціальних працівників розглядається, наприклад, як здатність брати участь у діях або створювати умови, які максимізують оптимальний розвиток клієнта. Культурно компетентна практика соціальної роботи визначається як оволодіння соціальними працівниками знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективного функціонування в плюралістичному демократичному суспільстві (здатність спілкуватися, взаємодіяти, вести переговори, здійснювати професійні дії від імені клієнтів різного культурного походження, ефективно захищати інтереси клієнтів на організаційному / соціальному рівні, і на цій основі створювати нові теорії, методи, політичні рішення та організаційні структури, які будуть більшою мірою враховувати культурні особливості всіх соціальних груп [198].

На думку Д. Сью, це визначення культурної компетентності свідчить про те, що звичайні індивідуальні, безпосередні суб'єкт-об'єктні форми допомоги, спрямовані на «виправлення» наявних проблемних ситуацій, можуть не відповідати соціальному, політичному і культурному досвіду клієнтів. Запропоноване визначення може бути застосованим не тільки до клієнтів (індивіди, сім'ї і групи), але також і до цілих систем (інститути, спільноти, політичні структури і практики). Це є особливо доцільним, якщо проблема коріниться зовні, в соціальному середовищі, а не в конкретному клієнті. Наприклад, упередженість і дискримінація на основі расизму, дискримінація за статтю або сексуальної орієнтації – ці проблеми перешкоджають здоровому функціонуванню індивідів і груп у суспільстві [198].

Культурна компетентність може розглядатися як складне утворення, що містить такі компоненти:

- а) компонент установок / переконань – розуміння власних культурних основ, що впливають на особисті переконання, цінності й установки культурно різноманітних груп населення;
- б) компонент знань – розуміння і обізнаність про культурно обумовлені відмінності в світогляді у представників різних соціокультурних груп;

в) компонент навичок – здатність знаходити і використовувати культуродоцільні стратегії втручання в роботі з клієнтами – представниками різних соціокультурних груп.

В широкому сенсі визначення звернено до двох рівнів культурної компетентності: рівню людини/індивіда і рівню організації/системи. Розвиток культурної компетентності в загальному випадку концентрується на мікрорівні, тобто рівні окремого індивіда. У професійній підготовці і навчанні соціальних працівників, наприклад, цілі розвитку культурної компетентності полягають у тому, щоб збільшити рівень самоусвідомлення студентів (щодо своїх потенційних упереджень, цінностей та базових припущень, що стосуються людської поведінки); забезпечити знання з історії, культури та досвіду життя расових і етнічних меншин; розвинути культурно релевантні і адаптивні навички міжособистісної комунікації (у контексті таких форм соціальної роботи як медико-соціальна робота, індивідуальний супровід, вирішення конфліктів, сімейне консультування і т.д.).

Розвитку культурної компетентності на макрорівні зазвичай надається менше значення. Як зазначає Д. Сью, мало користі в тому, щоб підготувати культурно компетентних професіоналів, якщо самі організації, в яких вони працюють, є монокультурними і перешкоджають соціальним працівникам використовувати в своїй практиці соціо- та міжкультурні знання та вміння [198].

У Сполучених Штатах Америки культурне розмаїття в галузі соціальної роботи в основному асоціюється з расовою і етнічною приналежністю клієнтів, однак різноманітність може розглядатися і в більш широкому сенсі, включаючи соціокультурний досвід людей різних статей, соціальних класів, релігійних і духовних вірувань, сексуальної орієнтації, віку, а також фізичних і розумових здібностей. Аналіз літератури з соціальної роботи вказує на коло потенційних галузей практики, які вимагають культурно сенситивного і культурно компетентного професійного втручання з боку соціальних працівників. Ці сфери практики пов'язані з проблемами формування расової ідентичності людей з різним кольором шкіри і взаємозв'язками між класовою, расовою, етнічною

приналежністю і статтю; роботою з сім'ями з низьким рівнем доходу; роботою з людьми похилого віку; значенням релігії і духовності в житті клієнтів; розвитком гендерної ідентичності та сексуальної орієнтації; проблемами міграції, акультурації і асиміляції та їх наслідками; бі- та полікультуралізму; роботою з людьми з обмеженими можливостями; розвитком громад; організації допомоги новим популяціям кольорового населення; розробці моделей професійної підготовки для реалізації культурно- компетентних моделей практики.

Таким чином, культурна компетентність в практиці соціальної роботи передбачає усвідомлення того, як клієнти переживають і проживають свою унікальність та відмінність в більш широкому соціальному контексті.

Радою директорів Національної асоціації соціальних працівників у США (NASW) у 2001 р. зафіксовані певні визначення культури, компетентності та культурної компетентності в практиці соціальної роботи. Ці визначення засновані на Кодексі етики NASW та інших офіційних документах асоціації.

Поняття «культура» передбачає інтегровані моделі людської поведінки, що включають в себе думки, комунікації, дії, звички, переконання, цінності та інститути, які характеризують різні расові, етнічні, релігійні або соціальні групи. Культурою називають сукупність способів буття, що передаються від покоління до покоління. Поняття культури передбачає способи, якими люди з обмеженими можливостями, з різним релігійним світоглядом чи сексуальною ідентичністю сприймають світ навколо них» [199].

Преамбула Кодексу етики NASW розпочинається з твердження: «Головне завдання соціальної роботи як професії полягає в підвищенні добробуту людини і допомозі в задоволенні базових потреб усіх людей, приділяючи при цьому особливу увагу розширенню прав і можливостей осіб, які є особливо вразливими, пригнобленими і живуть у злиднях. Соціальні працівники повинні бути чутливими до культурної та етнічної різноманітності і прагнути покласти край дискримінації, гнобленню та іншим формам соціальної несправедливості» [200, с. 1].

Поняття компетентності передбачає володіння можливостями для ефективного функціонування в контексті культурно інтегрованих моделей

людської поведінки, що визначається соціальною групою. У Кодексі етики NASW компетентність, розглядається в різних аспектах. По-перше, як цінність професії: «Соціальні працівники здійснюють професійну діяльність в рамках своєї компетенції та розширюють і підвищують свої професійні знання, навички та досвід. Ця цінність заохочує працівників соціальної сфери постійно прагнути до підвищення своїх професійних знань і навичок, і застосовувати їх на практиці. Соціальні працівники повинні прагнути внести свій внесок у розвиток бази знань професії» [200]. По-друге, компетентність розглядається як етичний стандарт: «1) Соціальні працівники повинні надавати послуги і представляти себе в якості компетентного фахівця лише в межах їх освіти, професійної підготовки, наявної ліцензії, сертифікатів, отриманих консультацій, досвіду роботи. 2) Соціальні працівники повинні надавати послуги в нових для себе галузях практики або вимагати використання інноваційних методів або підходів тільки після проходження відповідного навчання, професійної підготовки, консультацій та супервізії за участю людей, компетентних в застосуванні цих способів надання допомоги (соціального втручання) або технік».

Культурна компетентність може розглядатися як процес реагування на запити людей, які представляють усі культури, мови, класи, раси, етнічні громади, релігії та інші фактори різноманітності, таким способом, який дає можливість отримати визнання і підтвердження цінностей індивіда, сім'ї та громади, а також захищає і зберігає гідність кожного з них.

Культурна компетентність передбачає набір моделей поведінки, установок і організаційних практик, які в поєднанні в рамках системи або установи, а також співпраці професіоналів, дають можливість системі, установі чи фахівцю ефективно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Операціонально культурну компетентність можна визначити як інтеграцію й трансформацію знань про конкретні стандарти, політичні та організаційні принципи, практики й підходи, які використовуються у відповідних культурних контекстах для підвищення якості послуг. Компетентність у міжкультурному

функціонуванні означає навчання новим моделям поведінки та їх ефективному застосуванню у відповідних умовах.

Концепцію міжкультурної компетентності соціальних працівників одним з перших представив американський дослідник Дж. Гальєгос [175] і розглядав її як «комплекс процедур і заходів, які можуть бути використані в процесі культурно релевантного розуміння проблем клієнтів, які представляють інші культури, і способів застосування цього розуміння для розробки стратегії допомоги, відповідної культурним вимогам цих клієнтів» [175, с. 4]. Такий рівень міжкультурної компетентності, на думку вченого, вимагає високого рівня професіоналізму соціальних працівників.

Конкретні етичні норми для міжкультурної практики соціальної роботи, містяться Етичному кодексі NASW, зокрема в розділі «Етична відповідальність соціального працівника перед клієнтами». У статті 1.5 «Культурна компетентність і соціальне розмаїття», зокрема, говориться:

1) Соціальні працівники повинні розуміти культуру та її функцію в поведінці людини і в суспільстві, відзначаючи все позитивне у всіх культурах.

2) Соціальні працівники повинні володіти знаннями про культуру своїх клієнтів і бути здатними демонструвати компетентність у наданні послуг, які можуть суперечити культурі клієнтів і не враховувати відмінностей між людьми та культурними групами.

3) Соціальні працівники повинні розуміти характер соціальних відмінностей та існуючих практик дискримінації, заснованих на ознаках раси, етнічної приналежності, національного походження чи кольору шкіри.

У Кодексі підкреслюється важливість міжкультурної компетентності в шостому розділі, присвяченому етичній відповідальності соціальних працівників перед суспільством в цілому. Стаття 6.4 «Соціальні та політичні дії» визначає, що:

а) Соціальні працівники повинні брати участь у соціальних і політичних діях, спрямованих те, щоб гарантувати для всіх людей рівний доступ до ресурсів, робочих місць, послуг і можливостей, які їм необхідні для задоволення своїх основних людських потреб і розвитку.

- б) Соціальні працівники повинні діяти так, щоб розширити можливості для всіх людей, звертаючи особливу увагу на вразливі і експлуатовані групи населення.
- в) Соціальні працівники повинні сприяти створенню передумов, що сприяють повазі до культурної та соціальної різноманітності як у Сполучених Штатах, так і всьому світі. Соціальні працівники повинні просувати політику і методи, які демонструють повагу до відмінностей, підтримують розширення соціокультурних знань і ресурсів, виступати на захист програм і інститутів, що демонструють культурну компетентність і реалізують політику, яка гарантує права, рівність і соціальну справедливість для всіх людей.
- г) Соціальні працівники повинні діяти в цілях запобігання та ліквідації панування, експлуатації та дискримінації відносно будь-якої особи, групи або класу за ознакою раси, етнічної приналежності, національного походження, кольору шкіри [200].

Таким чином, міжкультурна компетентність соціальних працівників – це ступінь прояву фахівцем знань, умінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, взаємин і спілкування з представниками інших культур, які проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги.

Досліджуючи структуру МК соціальних працівників, нами встановлено, що вона визначена стандартами культурно-компетентної практики соціальної роботи, прийнятими радою директорів NASW (Національної асоціації соціальної роботи) у 2001 р. Цілі і завдання розробки цих стандартів пов'язані з необхідністю визначення, підтримки та заохочення високого рівня міжкультурної компетентності фахівців соціальної роботи для того, щоб вони могли ефективно і вміло співпрацювати з соціокультурним розмаїттям, яке притаманне їх клієнтам чи групам [199; 200; 201].

Стандарти культурної компетентності в практиці соціальної роботи у США містять десять ключових положень.

Стандарт 1. Етика і цінності. Соціальна робота базується на комплексі етичних стандартів, закріплених у Кодексі етики NASW, які охоплюють широкий спектр питань, зокрема, конфіденційності інформації, контактів між соціальними працівниками та їх клієнтами, зловживання службовим становищем, конфліктів інтересів, супервізії, навчання і професійної підготовки, соціальної і політичної діяльності [202]. У Кодексі зазначено, що культура та етнічна приналежність може впливати на людей і визначати їх способи вирішення проблеми і взаємодії один з одним. Прийнятна практика в одній культурі може бути заборонена в іншій. Щоб повною мірою зрозуміти і оцінити ці відмінності, соціальні працівники повинні бути знайомі з різними культурними традиціями і нормами.

Стандарт 2. Самосвідомість. Фахівцям соціальної роботи необхідно поглиблювати розуміння своїх особистих, культурних цінностей і переконань, як один із способів зрозуміти значення полікультурної ідентичності в житті людей.

Міжкультурна компетентність вимагає від соціальних працівників вивчення своїх власних культурних традицій та ідентичності з метою розширення розуміння особистих установок, цінностей і переконань. Усвідомлення своєї власної соціокультурної ідентичності є настільки ж основоположним для практики, як знання про культурні традиції та досвід клієнта. Розуміння особистих цінностей, переконань, установок дає можливість усвідомлено спиратися на них у своїй практиці і будувати продуктивні відносини з клієнтами.

Міжкультурна компетентність також вимагає від соціального працівника саморозвитку і руху від базових соціокультурних знань до розвитку міжкультурної сензитивності у взаємодії з клієнтом. Самоусвідомлення і ціннісна рефлексія є основою для професійного розвитку [199].

Стандарт 3. Крос-культурні знання. Соціальні працівники повинні володіти спеціалізованими професійними знаннями, розуміти історію, традиції, цінності груп клієнтів, з якими вони працюють.

Міжкультурна компетентність не є статичним утворенням і вимагає регулярного перенавчання та вдосконалення уявлень про культурне різноманіття. Як відзначається багатьма дослідниками, соціальні працівники повинні

використовувати будь-яку можливість розширити свої культурні знання і досвід шляхом поглиблення розуміння в таких галузях знань: вплив культури на поведінку людини; установки і цінності; особливості організації підтримки в різних соціокультурних групах; роль мови, мовних шаблонів, стилів і способів комунікації; вплив соціальної політики на систему надання послуг; ресурси, які можуть бути використані для роботи з певними категоріями осіб; можливі протиріччя між професійними цінностями і потребами клієнтів з різних соціокультурних груп; відношення до влади в суспільстві, соціальних інститутів або установ і вплив на клієнтів, представників різних етнорасових груп [175, с. 7].

Стандарт 4. Міжкультурні навички. Соціальні працівники повинні використовувати необхідні методологічні підходи, навички та методи, які відображають їх розуміння ролі культури в процесі надання допомоги.

Особисті ознаки культурно-компетентного соціального працівника включають якості, які відображають співчуття, здатність гнучко орієнтуватися у всьому діапазоні можливих рішень, відкритість і сприйняття відмінностей між людьми, готовність вчитися працювати з клієнтами різного культурного походження, особисту протидію расизму, дискримінації.

Стандарт 5. Надання послуг. Соціальні працівники повинні бути обізнані і мати відповідні навички з надання послуг клієнтам, групам осіб чи в територіальних громадах і бути готовими здійснювати консультування клієнтів з різних соціальних і культурних груп.

Установи та професійні організації соціальної роботи повинні заохочувати міжкультурну компетентність, підтримуючи культурно компетентні моделі надання послуг. Соціальним працівникам необхідно знати і зважати на динаміку взаємин з клієнтом, з урахуванням культурних відмінностей і подібності між працівниками та клієнтами. Це включає в себе моніторинг культурної компетентності серед працівників соціальної сфери. Соціальні працівники повинні запобігати суспільній ізоляції клієнтів і намагатися задовольнити їхні культурно-специфічні потреби. Крім того, необхідно сприяти поширенню

політики забезпечення доступу до соціальної допомоги з урахуванням різних культурних уявлень.

Стандарт 6. Розширення можливостей і захист. Соціальним працівникам необхідно мати уявлення про вплив соціальної політики і державних програм на різні групи населення та захищати права клієнтів у разі потреби. Однак, фахівцям соціальної роботи також потрібно володіти технологіями активізації дискримінованих груп населення. Як зазначає Б. Соломон, активізація передбачає здатність клієнтів зробити що-небудь для себе, у своїх інтересах, в той час, як захист інтересів означає необхідність робити що-небудь для клієнта, замість нього. Відстоюючи права клієнта, соціальні працівники не повинні нав'язувати свої цінності; фахівцям варто зрозуміти, що має на увазі клієнт під необхідністю в захисті його інтересів. Досягнення взаємно узгоджених цілей в процесі надання допомоги можливе тільки на основі співпраці [203].

Стандарт 7. Різноманітність трудових ресурсів. Соціальні працівники повинні підтримувати різноманітність у рамках професії, пов'язану з прийомом на роботу, допуском і наймом персоналу в заклади і служби соціальної роботи.

Стандарт 8. Професійне навчання. Фахівцям соціальної роботи необхідно пропагувати і брати участь в освітніх і навчальних програмах, які допомагають підвищенню рівня міжкультурної компетентності в професійній діяльності.

Міжкультурна компетентність є життєво важливою сполучною ланкою між теоретичними знаннями та практичними навичками, яка визначає основи соціальної роботи. Соціальна робота – практико-орієнтована професія, тому освітня підготовка і навчання повинні не тільки не відставати від розвитку професійної діяльності, а іноді і випереджати зміни, які відбуваються внаслідок трансформацій потреб різних груп населення. Проблема культурного різноманіття в соціальній роботі знаходить відображення в навчальних планах професійної підготовки студентів і є предметом вивчення викладачів вищих навчальних закладів та співробітників науково-дослідних установ [199].

Стандарт 9. Мовне різноманіття. Соціальні працівники повинні прагнути надавати або виступати за надання інформації та послуг на мові клієнта, що в разі незнання мови передбачає використання перекладача.

Стандарт 10. Крос-культурне лідерство. Соціальним працівникам необхідно популяризувати інформацію про різноманітні групи клієнтів фахівцям інших сфер [199].

Соціальна робота є професією, яка може взяти на себе відповідальність не тільки в поширенні знань про культурне різноманіття різних груп населення, а й за справедливе і рівне ставлення до всіх клієнтів. Ця роль важлива і за межами професії.

Доповнюючи стандарти культурно-компетентної практики соціальної роботи, вчені Л. Байбородова, Ж. Бастід, В. Гак, М. Кренстон, В. Крисько, П. Ніколсон, Г. Хофстед та ін. зазначають про необхідність володіння соціальними працівниками міжкультурною толерантністю.

Категорія «міжкультурна толерантність» досліджується різними галузями наукового знання, що призводить до специфічного визначення її змісту. Проблема толерантності осмислюється у філософії, психології, соціології, медицині та ін. Однак, незважаючи на те, що в науковій літературі сформувалася низка підходів до сутнісних характеристик міжкультурної толерантності, залишається певна невизначеність цього поняття, її особливостей і компонентів, які виявляються в поведінці й діяльності людини [204].

Для української мови поняття «толерантність» відносно нове і поки що не має однозначного тлумачення. В енциклопедичних словниках цей термін найчастіше ототожнюється з «терпимістю». Так, слово «толерантність» – похідне від французького «tolerant», що означає терпимий. Подібні приклади синонімічності зазначених понять містяться і в інших мовах, наприклад, у німецькій: «Duldsamkeit» – терпимість і «Toleranz» – толерантність, терпимість. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» трактує толерантність як поблажливе, терпиме ставлення до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [205, с. 436]. Подібним чином пояснює дане поняття і «Сучасний словник

іншомовних слів»: толерантність – це терпимість, поблажливість до кого-небудь, чого-небудь [206, с. 610].

Таким чином, у довідковій літературі «толерантність» найчастіше визначається через синонімічне поняття «терпимість», яке змістовно відображає його реактивний характер. При цьому не виділяються головні, сутнісні особливості цього явища; поняття найчастіше розкривається через призму релігійної та етнічної терпимості.

Певний досвід вивчення поняття «терпимості» накопичено в психології. Так, І. Кон і А. Гусейнов визначають терпимість як «моральну якість, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Вона виражається в прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [207, с. 351]. Визначення авторів не обмежує застосування поняття толерантності тільки ставленням до представників інших націй чи релігій і вказує на моральну основу даної якості особистості.

Філософське трактування терпимості заперечує ототожнення даного терміну з поблажливістю: «Терпимість до чужої точки зору не передбачає відмови від її критики або від власних переконань. Вона означає визнання плюралізму. Як важливий елемент культури спілкування, сьогодні необхідною умовою суспільного єднання людей різних вірувань, культурних традицій, політичних переконань є толерантність. У цьому плані вона виступає як єдність спонтанно-негативного сприйняття іншої людини (неприйняття, засудження) і позитивної дії на її адресу (прийняття, допущення)» [208, с. 76].

Узагальнення різноманітних тлумачень толерантності у науковій літературі, дозволяє виокремити таке розуміння цього поняття:

- толерантність як байдужість. Згідно цієї позиції існування різних поглядів і практик вважається неважливим перед колом основних проблем, які актуальні в певному суспільстві;
- толерантність як поблажливість до недоліків інших, що поєднується з елементами презирства до них;

– толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог. На думку В. Лекторського – це «повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій (навіть в деяких випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) в результаті критичного діалогу» [209, с. 46].

В поняття толерантності закладається підтекст збагачення новими культурними надбаннями, соціальним досвідом. Подібну точку зору висловлює Р. Валітова: «... толерантність передбачає зацікавлене ставлення до іншої людини, бажання відчувати її світосприйняття. Толерантність не означає відмови від власних поглядів. Вона свідчить про відкритість учасника діалогу, про їх «взаємопроникність». Толерантність не передбачає утримання від дій. Толерантність – позиція, яка закликає до активності, до встановлення духовного зв'язку з іншими» [210, с. 33].

У педагогічному аспекті толерантність розглядається як «одна з найважливіших професійних якостей педагога, його здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію з одного боку, і можливість передбачити вихід із ситуації – з іншого. Формування у себе толерантності – одне з важливих завдань професійного виховання фахівця» [211, с. 150].

Таким чином, розглянувши поняття толерантності з точки зору різних наукових підходів, виділимо значущі для нашого дослідження сутнісні характеристики:

- Незважаючи на те, що толерантність часто ототожнюється з терпимістю, в її основі – не пасивне терпіння, а активна моральна позиція.
- Толерантність – це повага до представників інших спільнот, культур, етносів, їх способу життя, традицій, світогляду.
- Толерантність – це розширення власного соціального досвіду шляхом збагачення новими культурними надбаннями.
- Толерантність не притаманна людині від народження, але може бути сформована в процесі певних виховних впливів [212; 213; 214; 215].

Низка вітчизняних і зарубіжних досліджень із соціології, педагогіки та психології вивчають також поняття соціокультурної та міжкультурної

(етнокультурної) толерантності. Соціокультурною толерантністю у вузькому сенсі вважається прояв терпимого ставлення до представників певної соціальної категорії та носіїв певної субкультури. У широкому розумінні поняття соціокультурної толерантності певним чином порівнюють з терміном міжкультурної толерантності, оскільки він розглядається вченими як «моральна якість особистості, що характеризує її терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної та культурної приналежності, терпиме ставлення до інших поглядів, звичаїв, звичок» [216, с. 23]. В даному випадку терміну «соціокультурний» практично ідентичними значеннями є поняття «етнічний» та «етнокультурний», які є базовими у визначенні поняття міжкультурної (етнокультурної) толерантності.

Під етнокультурною толерантністю, згідно позиції В. Крисько, розуміють «здатність людини проявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших етнічних спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів» [217, с. 385].

У деяких працях з етнопсихології досліджуване поняття розглядається як установка прийняття моделей поведінки і цінностей етносуб'єкта (С. Бондирева) або як «відсутність чи ослаблене реагування на будь-який несприятливий факт», що відноситься до сфери «Іншого» (С. Розенцвейг). Таким чином, поняття «етнокультурна толерантність» або «міжкультурна толерантність» є наслідком деякого звуження або конкретизації поняття «толерантність». Зберігаючи весь спектр семантико-модальних характеристик останнього, міжкультурна толерантність реалізує їх відносно суб'єктів, які відносяться до різних культурних традицій. Внаслідок такого трактування звужується розуміння самих суб'єктів міжкультурної толерантності: «Я» і «Інший» стають культурним «Я» і культурним «Іншим».

Незважаючи на різницю розглянутих підходів у визначенні феномена міжкультурної толерантності, на нашу думку, існує низка суттєвих ознак, які об'єднують їх. З одного боку, поняття міжкультурної толерантності передбачає взаємне усвідомлення культурного «Я» і культурного «Іншого», їх несхожості, а

також готовності діяти у відношенні один одного, виходячи з «презумпції нерозуміння», відмовившись від часто упереджених оцінок, дій і вчинків (О. Генісаретський). З іншого боку, дане поняття має включати смислові компоненти, що виражаються в здатності захисту себе від негативних проявів «Іншого» на основі взаємної терпимості (С. Бондирева) та активне усвідомлення один одного як цінності, джерела духовного взаємозбагачення (К. Мур, М. Рожков, М. Ковальчук та ін.).

Таким чином, на підставі розглянутих вище наукових підходів під міжкультурною толерантністю будемо розуміти комплекс якостей особистості, які дозволяють їй виявляти терпимість, повагу і доброзичливе ставлення до представників інших етнокультурних спільнот і феноменів інших етнокультур. Даний комплекс виражається в розумінні значущості культурного «Іншого», сприйнятті його як рівноправного суб'єкта взаємодії, у визнанні його права на несхожість і своєрідність, у здатності захистити себе від негативного впливу з боку «Іншого» на основі терпимості.

Узагальнюючи стандарти культурно-компетентної практики соціальної роботи, а також особистісні риси, якими повинен володіти соціальний працівник, розглянемо структуру міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери.

Так, М. Байрам до структури міжкультурної компетентності відніс такі компоненти: здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії; здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії; бажання та готовність відкривати нове; здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру; здатність встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою; приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою; допитливість та відкритість у відношенні до інших індивідів; готовність приймати інші думки; здатність визначати рівень етноцентризму; здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів [218, с. 15].

А. Кнапп-Поттхофф визначив такі компоненти міжкультурної компетентності: афективні (емпатія, толерантність); специфічні (знання своєї та

чужої культури); загальні (знання про культуру та комунікацію); міжкультурна обізнаність [189]. Останній компонент передбачає усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також стратегії, спрямовані на дію, навчальні і дослідницькі стратегії розширення і диференціації знань про чужу культуру.

На підставі досліджень вчених [157; 189; 218; 219; 220; 221] щодо структури МК, будемо розглядати її як сукупність трьох складових: афективної, когнітивної і процесуальної. До афективних елементів відносяться емпатія і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії. До групи когнітивних елементів відносять культурно-специфічні знання, які стають основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання непорозуміння і як підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі. Процесуальні елементи міжкультурної компетентності передбачають стратегії, які конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів.

Таким чином, міжкультурна компетентність соціальних працівників передбачає дотримання етичних норм і цінностей професії, усвідомлення власних культурних установок і переконань, емпатію, толерантність, наявність крос-культурних знань та вмінь і міжкультурних навичок соціальної роботи з представникам різних етнокультурних груп, в тому числі на мові клієнта.

Міжкультурна компетентність посідає чільне місце в переліку компетентностей бакалаврів і магістрів соціальної роботи у США, який затверджений Радою з питань освіти у сфері соціальної роботи (The council of social work education – CSWE). Зокрема, в цьому документі наголошується, що ґрунтовні знання про культурні норми і цінності основних етнічних, культурних та іммігрантських груп мають вирішальне значення у відповідній оцінці та ефективній роботі з представниками цих груп. Така практика вимагає знання конкретних проблем, з якими стикаються різні етнічні та культурні групи

населення і вміння застосовувати ці знання в правовому, соціальному та психологічному контекстах.

Таким чином, майбутній фахівець соціальної роботи повинен:

- виявити знання правових, соціально-економічних та психологічних проблеми, що стоять перед іммігрантами, біженцями і меншинами, здатний розробити культурно-компетентнісні ефективні заходи щодо їх подолання;
- критично оцінювати актуальність найбільш поширених критеріїв оцінки та моделей втручання з точки зору їх корисності для різних етнічних і культурних груп населення;
- демонструвати знання та вимоги індіанського Закону «Про соціальний захист дітей» (Indian Child Welfare Act) та застосовувати його положення в роботі з представниками індіанських племен та сімей;
- демонструвати знання та вимоги закону «Про багатонаціональну практику» (Multiethnic Placement Act) і застосовувати його положення в роботі з сім'ями;
- проявити вміння співпрацювати з окремими особами, групами, громадськими організаціями та державними установами, що підтримують рівний доступ і враховують різноманіття культурних особливостей у наданні послуг та забезпеченні певних ресурсів різним категоріям населення;
- розуміти важливість рідної мови клієнта і підтримувати її використання у забезпеченні оцінки щодо соціального захисту клієнтів та в процесі надання послуг з інтервенції.
- розуміти вплив і значення традиційних та культурно-специфічних методів виховання і використовувати ці знання на практиці (Додатки В, Г).

2.3. Форми і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах США

Університетські школи соціальної роботи у США за останні роки здійснили низку досліджень з вивчення потреби у підготовці міжкультурно-компетентних професіоналів. В результаті досліджень в структуру навчання і зміст дисциплін були включені питання взаємозв'язку культури і соціальної роботи у вигляді

окремих курсів, в яких акцентується увага студентів на проблеми різноманіття і соціокультурної компетентності, а також впроваджені специфічні форми і методи формування міжкультурної компетентності соціальних працівників.

Як відзначалося в попередньому підрозділі роботи, міжкультурна компетентність означає збільшення можливостей соціальної взаємодії, що передбачає співпереживання, повагу і здатність до прийняття іншого, чутливість і ширість у роботі з клієнтом, толерантність, знання, вміння та навички соціальної роботи з представниками різних культурних груп. Культурно компетентні послуги при цьому визначаються як набір адекватних форм поведінки, знань, навичок, переконань і організаційної політики, які дозволяють ефективно надавати допомогу в крос-культурних ситуаціях взаємодії, що виникають між соціальною системою, організацією або фахівцем і клієнтом [222; 223].

Варто підкреслити, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи значною мірою забезпечується, в першу чергу, в процесі полікультурної освіти шляхом інтеграції полікультурного компонента в освітні програми і плани.

Аналіз праць американських учених (С.Лі, С.Ніето, В.Паркер, К.Слітер та ін..) дає можливість виокремити чотири основні підходи до інтеграції багатокультурного компонента в освітні програми:

1. Підхід вкладів (The Contributions Approach).

Даний підхід поширений найбільше завдяки легкості застосування. Він типовий для навчальних закладів, що намагаються інтегрувати полікультурний компонент в існуючий зміст. Цей підхід зосереджує увагу на вивченні видатних особистостей, культурних і національних свят та інших фрагментарних культурних елементів. При цьому в основному змісті освіти не змінюються структура, цілі і відмінні характеристики. Основний недолік – підхід вкладів підтримує точку зору про те, що етнічні меншини не є невід'ємною частиною американського суспільства, і що їх історичне минуле і культурний розвиток знаходяться окремо від історії і культури США.

2. Підхід додавань (The Additive Approach).

Цей підхід характеризується додаванням концепцій, тем і проблем багатокультурності до змісту освіти без зміни структури, цілей і відмінних характеристик останнього. Часто реалізується шляхом додавання окремого курсу (курсів). Такий підхід може служити першим кроком в освітній реформі щодо забезпечення полікультурності освіти. Він дозволяє впроваджувати полікультурний зміст без зміни всього навчального плану, при цьому багатокультурний компонент зазвичай розглядається з позицій домінуючої соціальної групи і не дозволяє побачити те, що представники різних культурних, етнічних і соціальних груп часто мають протилежні точки зору на проблему, і всі вони мають право на існування. Підхід додавань не передбачає радикального перегляду традиційних навчальних планів, освітніх концепцій, не вимагає вироблення нового стилю мислення.

3. Трансформаційний підхід (The Transformation Approach).

Трансформаційний підхід змінює вихідні принципи традиційної освітньої системи, структуру навчальних планів і дозволяє розглядати навчальні завдання з кількох точок зору. При цьому точка зору, яка домінує в даному суспільстві, є тільки однією з багатьох інших. Цей підхід дозволяє досягти кращого розуміння природи розвитку і основних проблем американського суспільства. Основна увага приділяється вивченню суспільства як складної системи, що виникла через взаємодії різних культурних елементів, а також процесу конструювання знання і того, як воно відображає досвід, цінності і погляди різних авторів. Одночасно ставиться акцент на спільності культурної спадщини та традицій країни, на ідеї суспільства, яка визнає і поважає культури народів, що формують його і об'єднаних спільними демократичними цінностями.

4. Підхід суспільних дій (The Social Action Approach).

Підхід суспільних дій містить елементи трансформаційного підходу, але додає компонент, який стимулює студентів до виконання дій і прийняття рішень на основі вивчених концепцій. Мета цього підходу – навчити майбутніх фахівців соціальної роботи соціальному критицизму, вмінню приймати рішення,

сформувати у них почуття відповідальності, громадянської зрілості і активності, Здатності до міжкультурної взаємодії.

Формуванню міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників сприяє організація відповідного культурно-освітнього простору ВНЗ, який зазвичай передбачає наявність трьох компонентів : просторово-семантичний (архітектура навчального закладу, дизайн інтер'єру, символи та інша інформація); змістово-методичний (концепція навчання і виховання студентів, навчальні програми і плани; методи і форми організації освіти; органи студентського самоуправління; науково-дослідницька робота студентів); комунікативно-організаційний (національні особливості студентів і викладачів, їх цінності, установки, стиль спілкування тощо).

В більшості вищих навчальних закладів США створюється особливе полікультурне освітнє середовище, засноване на загальнолюдських цінностях, яке передбачає формування готовності майбутніх фахівців до діалогу, міжкультурної взаємодії. Полікультурне освітнє середовище ВНЗ є місцем можливих дискусій, дозволяє студентам навчитися вирішувати проблеми і конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу, співробітництва і компромісів, дає уяву про смисл існування людства загалом, формує якості, необхідні для успішної інтеграції особистості в іншу культуру, виховує навички толерантної поведінки людей в полікультурному суспільстві.

В процесі створення такого середовища вирішуються завдання : виховання поваги до представників інших національностей, їх мови, звичаїв, традицій, духовних цінностей; забезпечення можливості кожному студентові – носію рідної культури – входження в американську і світову культуру; формування базової культури особистості, орієнтованої на національні і загальнолюдські моральні цінності, досягнення людської цивілізації, усвідомлення належності до світового співтовариства; засудження будь-яких проявів націоналізму і расизму.

Таким чином, полікультурне середовище вищого навчального закладу презентує духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, яка зумовлює світогляд, спосіб мислення і поведінки включених в неї суб'єктів,

стимулює в них потребу залучення до національних і загальнолюдських духовних цінностей. Це – простір позитивної взаємодії індивідів, груп, культур, які представляють різні етноси, культури, релігії, заклад з багатокультурним, різновіковим і різноконфесійним контингентом викладачів і студентів, який покликаний задовільнити освітні, соціальні і адаптивні потреби індивіда в багатокультурному суспільстві.

В полікультурному освітньому просторі ВНЗ легше формується готовність до спілкування в багатонаціональному суспільстві. Як відзначалося раніше, міжкультурна компетентність передбачає і наявність міжкультурної комунікативної компетентності фахівця соціальної роботи. Готовність до спілкування в полікультурному середовищі розглядаємо як інтегративну властивість особистості, яка характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, умінням продуктивно взаємодіяти з їх представниками. Сутність означеного феномену полягає у взаємозв'язку внутрішнього (характер ціннісних відносин студентів до особливостей різних культур та їх представників) і зовнішнього (спрямованість спілкування в багатокультурному середовищі, яке передбачає співробітництво і взаєморозуміння його суб'єктів) як цілісної властивості особистості.

Готовність до міжкультурного спілкування характеризується наявністю кількох важливих компонентів: інтелектуальний (знання про особливості спілкування в багатокультурному суспільстві); ціннісний (ціннісне ставлення до особливостей різних культур); діяльнісний (уміння і навички взаємодії з представниками різних культур). Зокрема, інтелектуальний компонент передбачає знання особливостей різних культур (історії, мови, релігії, звичаїв, традицій), знання особливостей спілкування в полікультурному середовищі, наявність цілісної уяви полікультурної картини світу. Ціннісний компонент характеризується ідентифікацією себе як представника конкретної культури, сприйняттям інших культур та їх представників, стійкістю до ситуацій суперечливого (конфліктного) характеру з участю представників різних культур і

прогнозуванням прийняттого виходу з них. Діяльнісний компонент передбачає дотримання соціальних норм і вимог суспільства щодо взаємодії в полікультурному середовищі, вміння встановлювати контакти з представниками різних культур, враховуючи при цьому їх вікові і гендерні особливості.

У забезпеченні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи формуванню готовності до спілкування в багатокультурному середовищі надається особлива увага оскільки цей феномен : є одним із критеріїв рівня розвитку світоглядної культури майбутнього фахівця (свідомості, культурної самосвідомості і діяльності) в конкретних сферах соціального життя, а також показником досягнутого суспільством рівня соціального і культурного розвитку; зумовлює більш глибоке пізнання людьми один одного, виконує роль фактора зближення і співробітництва культур; виступає регулятором взаємовідносин (визначає способи і форми спілкування), представляє сукупність різних норм (ідейно-політичних, моральних, культурних) взаємодії і безпосереднього спілкування представників культур; сприяє зростанню рівня загальної культури народів; є засобом соціалізації особистості.

Формуванню міжкультурної компетентності фахівців соціальної роботи сприяє оволодіння ними вміннями вивчати особливості полікультурного середовища, в якому вони живуть і здійснюють професійну діяльність.

Соціальне середовище – складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, в якому живе і розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість і поведінку. Це – система суспільних умов життєдіяльності особистості (економічних, політичних, правових, виробничих, культурних, етнічних тощо), в яких відбувається її формування, розвиток, діяльність. До особливостей середовища відносять : рівень і характер можливостей для самоактуалізації та самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу особистості; рівень єдності і рівномірності розвитку його сфер та ін..

У структурі соціального середовища виділяють макрорівень і мікрорівень. Макрорівень (макросередовище) – це система соціальних відносин у суспільстві, сукупність багатьох факторів, зокрема економічних, правових, ідеологічних, культурних, політичних тощо. Вони впливають на індивіда як безпосередньо – через закони, соціальну політику, цінності, засоби масової інформації, так і опосередковано через вплив на малі групи, до яких належить індивід. Мікрорівень (мікросередовище) – це конкретні умови життя особистості та умови в середовищі найближчого оточення. Типи мікросередовища виокремлюють за різними ознаками : за видом діяльності (виробниче, навчальне, сімейно-побутове); за територіальною ознакою (місто, село); за національно-етнічним складом (мононаціональне, багатонаціональне) та ін.

У процесі підготовки майбутніх фахівців до вивчення полікультурного соціального середовища звертається увага : на формування спрямованості фахівця на професійну діяльність в поліетнічному регіоні, роботу з представниками будь-якої національності, бажання оволодіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для успішної роботи з представниками різних етносів та ін.; на оволодіння знаннями законів розвитку націй, сучасних завдань і шляхів вдосконалення міжнаціональних взаємовідносин, ознайомлення з особливостями кожного етносу і національними відмінностями, озброєння знаннями засобів і методів вивчення етнокультурного середовища та ін.; уміннями раціонально використовувати методи і засоби вивчення етнокультурного середовища і здійснювати професійну роботу в конкретному полікультурному соціальному середовищі на основі результатів здійсненого дослідження.

Студенти засвоюють основні принципи вивчення багатоетнічного соціального середовища :

- системний підхід (вивчається як система з різними компонентами);
- вивчення соціального середовища в динаміці (становлення, розвиток);
- практична орієнтація (дослідник повинен чітко знати, що слід вивчати і з якою метою);

- спрямованість на значимі компоненти (необхідно виокремити найбільш важливі компоненти для поглибленого вивчення);
- послідовність і логічність (кожний наступний етап має бути логічним продовженням попереднього);
- лояльне ставлення до всіх етносів;
- прогностичний підхід (вміти передбачати ближню і дальню перспективу розвитку об'єкта дослідження);
- науково-обґрунтований підхід (наявність конкретного плану дослідження, різноманітність методик);
- врахування індивідуальних, вікових та етнопсихологічних особливостей особистості.

Підготовка студентів до вивчення полікультурного середовища відбувається в процесі засвоєння теоретичних знань, проходження практики, науково-дослідної діяльності, а також під час позааудиторної професійно спрямованої роботи.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки соціальних працівників (як бакалаврів, так і магістрів) в окремих вищих навчальних закладів США свідчить, що вони передбачають вивчення студентами значної кількості різних курсів, які дають можливість формувати міжкультурну компетентність майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки (Додаток Е).

Це, зокрема, курси: «Вступ в соціологію», «Вступ у психологію», «Загальна психологія», «Право», «Соціальне забезпечення». «Політична соціологія», «Розвиток цивілізацій», «Західні цивілізації». «Східно-азіатські цивілізації», «Історія США», «Історія Аляски», «Міфи і сучасна культура», «Мова населення Аляски», «Корінне населення Аляски», «Історія світового художнього мистецтва», «Психологія розвитку людини», «Порівняльна політологія», «Соціальна стратифікація», «Американська політична система», «Соціальні проблеми та їх вирішення», «Девіантна поведінка», «Етнічні меншини», «Східна філософія і релігія». «Західна релігія», «Культурна різноманітність», «Людська поведінка в соціальному середовищі», «Людська поведінка : різноманітність і дискримінація» та ін.

Підготовка до міжкультурного спілкування здійснюється в процесі вивчення курсів: «Англійська письмова мова», «Англійська усна мова», «Англійська мова як іноземна», «Техніка письма», «Риторика», «Мова населення Аляски», «Іспанська мова», «Спеціальна термінологія», «Етика», «Культурна різноманітність», «Національна література», «Світова література» та ін.

Розглянемо найбільш поширені методи (програми крос-культурної орієнтації (Cross-Cultural Orientation Programs), які використовуються в процесі підготовки соціальних працівників у вищій школі США з метою формування міжкультурної компетентності. М. Пейдж визначає їх таким чином: це такі міжкультурні програми, які призначені для підготовки студентів до перебування в конкретній культурі з певною метою [138].

Виділяють три основні цілі зазначених програм: 1. Навчити, як потрібно вчитися. 2. Навчити, як формувати ізоморфні атрибуції (тобто такі уявлення про навколишнє середовище, які притаманні представникам певної культури), навчити «думати так, як це роблять вони». 3. Навчити, як справлятися з нереалізованими очікуваннями, з фруструючими ситуаціями, дати уявлення про копінг-стратегії. При цьому виділяють два основних типи копінг-стратегій: фокусування на вирішенні проблеми, яка передбачає зміну зовнішнього середовища або коригування особливостей власної особистості і фокусування на регулюванні власного емоційного стану [224, с. 120].

Зазначені програми передбачають чотири стадії експериментального навчання:

- 1) безпосереднє переживання відмінності – основа (background);
- 2) рефлексія як наслідок такого специфічного досвіду – знання (knowledge);
- 3) концептуалізація, формування абстрактних понять на основі переживання відмінностей – розуміння (understanding);
- 4) активне оперування і експериментування з вивченими і усвідомленими поняттями – поведінка (behavior) [138].

Наведемо деякі конкретні програми крос-культурної орієнтації, які використовуються в процесі підготовки соціальних працівників до роботи в міжкультурному середовищі.

Університетська модель крос-культурної орієнтації (the University Model). Джерелом інформації є лектор або ж певний набір відео чи друкованих матеріалів, в яких представлена конкретна проблема. Недоліком цієї моделі навчання є те, що в реальному житті ізольовані і чітко визначені проблеми зустрічаються вкрай рідко. Тому в даній ситуації більш доцільним є застосування активних методів навчання. Ще одним суттєвим недоліком є відсутність емоційної включеності студентів у процес пізнання і недостатньо активне дослідження матеріалу. Оцінка успішності в засвоєнні нової інформації здійснюється на основі письмового звіту і не передбачає безпосереднього зворотного зв'язку, що теж в значній мірі знижує ефективність даного методу. До того ж, основна увага приділяється вербальним і предметним кодам, тоді як більш ефективним для успішного засвоєння матеріалу є тренінг невербальної комунікації.

Поширеною є експериментальна модель (the Experimental Model), яка поділяється на дві техніки: відтворення соціокультурної ситуації і рольова гра. У першому випадку в тренінговій ситуації моделюються деякі проблемні обставини, а учасники групи пропонують і перевіряють на практиці різні шляхи вирішення даної проблеми. У другому випадку також має місце моделювання ситуації, проте джерело проблеми, культура-реципієнт – це не реальна етнічна спільність, а надумана культура. В цілому даний метод спрямований на вироблення поведінкових навичок, однак, як і в будь-якому тренінгу, існують певні проблеми з перенесенням отриманих у тренінговій ситуації вмінь в реальне життя.

Також застосовуються програми загальнокультурного тренінгу з акцентом на усвідомленні самого себе представником групи або культури. При цьому відбувається послідовне навчання індивідів усвідомлювати цінності власної культури, аналізувати відмінності між культурами і, в кінцевому рахунку, виробляти вміння «проникати» в культурні відмінності для підвищення ефективності взаємодії.

Даний метод спрямований на вироблення поведінкових навичок, однак, як і в будь-якому тренінгу, існують певні проблеми з перенесенням отриманих у тренінговій ситуації вмінь у реальне життя. До того ж, оскільки всі учасники групи є представниками культури-резидента, а не культури-реципієнта, складно очікувати, що вони виявляться здатними змоделювати ситуацію таким чином, щоб вона в дійсності відображала потенційну проблемну ситуацію в контексті досліджуваної культури.

Американський дослідник Г. Триадіс зазначає, що міжкультурний тренінг ставить перед собою два основні завдання [225]:

- познайомити студентів з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що передбачає програвання ситуацій;
- зробити можливим перенесення отриманих знань в нові ситуації, а для цього необхідно щоб студенти були ознайомлені з найхарактернішими особливостями чужої для них культури.

Один із прикладів міжкультурного тренінгу описує Є. Стефаненко. Суть тренінгу передбачає програвання конфліктної ситуації між типовим американцем (студент) і представником певної расової чи етнічної меншини (спеціально підібрана людина «актор»). При цьому поведінка «актора» завжди протилежна діям типового американця. Зазвичай студент, навіть не усвідомлюючи того, демонструє стереотипи поведінки і сприйняття, набуті ним у процесі соціалізації в американській культурі. Наприклад, він звертає більше уваги на матеріальні цінності, ніж на духовні, на особисті досягнення, ніж на статус людини та ін. Ситуація знімається на відеокамеру, і під час перегляду запису тренер пояснює студенту, як на його поведінку вплинула американська культура [226; 227].

Серед численних програм культурно-специфічного тренінгу особливо широке розповсюдження отримав тренінг, що включає в себе реальні міжкультурні контакти. Наприклад, семінари-майстерні з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, що виникають під час особистих контактів представників двох культур, до яких належать учасники. Подібний тренінг проводив американський дослідник К. Роджерс з членами конфліктних груп з

Північній Ірландії і ПАР. Однак таке навчання далеко не завжди досягає своєї мети, тому що сильний етноцентризм учасників заважає їм позбутися упереджень під час занять.

Особливою популярністю користується атрибутивний тренінг, в якому акцент робиться на розумінні, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки і результати діяльності. Атрибутивний тренінг допомагає більш точно прогнозувати можливу поведінку члена іншої культури і сприяє виявленню атрибутів, характерних для культури, з представниками якої соціальному працівнику доведеться співпрацювати [226]. Л. Почебут описує основний принцип такого тренінгу наступним чином: «Роби так, як роблять інші. Роби так, як вони люблять, як їм подобається. Це правило означає, що, потрапляючи в чужу культуру, доцільно діяти у відповідності з нормами, звичаями, традиціями цієї культури не нав'язуючи своєї релігії, цінностей, способу життя» [228, с. 77].

Ще одним видом тренінгу, що передбачає емоційне включення в ситуацію і активне експериментування з набутими навичками, є рольова гра (Role-Playing). По суті, вона практично не відрізняється від ділових ігор, які широко використовуються в сучасній (в тому числі, і вітчизняній) тренінговій практиці.

Таким чином, доміантними характеристиками розглянутих тренінгових методів є такі:

- розвиток креативності, відмови від стереотипних варіантів реагування на ситуацію;
- формування сенситивності, емпатійності;
- тренування невербальної поведінки – дешифрування чужих вербальних кодів, використання їх у власній комунікативній діяльності.

Наступна група методів, про які мова буде йти далі, це когнітивно орієнтовані техніки – міжкультурна сенсibiliзація (ICS – Intercultural Sensitizer), міжкультурний асимілятор (ICA – Intercultural Assimilator). Техніка міжкультурної сенсibiliзації, спрямована на підвищення ефективності міжособистісних контактів, представників різних культурних груп, використовується досить

широко. Мета використання даного методу – навчити людину бачити ситуацію з точки зору членів чужої культури, зрозуміти їх бачення світу [229]

У цій групі методик виділяють два типи: культурно-специфічні (Culture-specific) і культурно-неспецифічні (Culture-general). Методики першого типу будуються на основі аналізу відмінностей між двома конкретними культурами – які ситуації даної країни-реципієнта можуть представляти труднощі для інтерпретації представником культури-резидента. Так, розроблено велику кількість методик, де в якості культури-резидента виступають США, а конкретні досліджувані культури – це Таїланд, країни Арабського Сходу, Іран, Греція, Гондурас, країни Латинської Америки, Мексика.

Прикладом другого типу є методика, запропонована Р. Брісліном. Дослідник задався питанням, чи можливе створення універсального культурного асимілятора, який би допоміг людям адаптуватися в будь-яку чужу культуру [229]. На думку вченого, ця методика повинна передбачати універсальний опитувальник, здатний діагностувати адаптивний потенціал людини незалежно від специфіки тих культур, до яких вона повинна адаптуватися. Р. Бріслін і його колеги прийшли до висновку, що таке завдання є можливим, оскільки люди, які потрапляють в іншокультурне оточення, проходять через схожі етапи адаптації та налагодження міжособистісних контактів з місцевими жителями. Тому можна виділити коло прототипних ситуацій взаємодії представників різних культур, а також завдань, які виконуються візитерами в країні перебування. Хоча розроблена ним методика є універсальною для американців, на даний час вона активно застосовується і в інших англомовних країнах.

Перші культурні асимілятори були розроблені на початку 60-х рр. минулого століття психологами університету штату Іллінойс під керівництвом Г. Триадіса [225]. Вони призначалися для американських громадян, які взаємодіють з арабами, іранцями, греками, тайцями та ін. Розробники моделі ставили перед собою мету за короткий час дати студентам якомога більше інформації про відмінності між культурами. Це зумовило розробку програмованого посібника із

зворотним зв'язком, що дозволило зробити його читачів активними учасниками процесу навчання. Пізніше стали використовувати електронні посібники.

Отже, розглянуті методи базуються на теорії атрибуції: потенційному суб'єкту адаптації пропонується опис деякої ситуації і кілька варіантів вирішення проблеми. Необхідно передбачити, як та чи інша ситуація буде проінтерпретована представником країни-реципієнта. Чим точніше визначена ситуація, її причини та наслідки, тим швидше і безболісніше відбудеться процес адаптації.

Культурні асимілятори складаються з описів ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють персонажі, представники двох культур, і чотирьох інтерпретацій їхньої поведінки – каузальних атрибуцій. Інформація підбирається так, щоб представити ситуації, в яких виявляються значні, ключові відмінності між культурами. При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки та ін. Особлива увага приділяється спрямованості культури на колектив або на особистість. Наприклад, представник європейської індивідуалізованої культури в процесі роботи з ситуаціями асимілятора повинен усвідомити, що поведінка членів східних колективістських культур в більшій мірі відображає групові норми, ніж індивідуальні установки; відносини між батьками і дітьми на Сході майже священні; в багатьох країнах Сходу прийнято проявляти скромність у зв'язку з публічною оцінкою власних досягнень.

Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути взяті з етнографічної та історичної літератури, преси, спостережень самих розробників асиміляторів [230]. Проводяться також інтерв'ю з використанням методики «критичного інциденту»: респондентів просять згадати події, в яких відбулося щось, що різко – позитивно або негативно змінило їх думку про представників іншої культури.

Сам по собі культурний асимілятор є методом когнітивного орієнтування, але його часто застосовують в тренінгових програмах: в групі обговорюються і порівнюються результати діяльності учасників, проводяться рольові ігри з використанням ситуацій культурного асимілятора. В цьому випадку він є основою

програми атрибутивного тренінгу, тому що завдання студентів – вибрати ту інтерпретацію ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає точці зору чужої для неї групи, тобто підібрати ізоморфну атрибуцію.

Є. Стефаненко зазначає, що до сьогоднішнього дня в світі створено велику кількість культурних асиміляторів. Однак вони не можуть отримати широкого розповсюдження, оскільки необхідно враховувати не тільки етнічні, але вікові та індивідуально-психологічні особливості мігрантів [226].

Наступний метод формування МК майбутніх соціальних працівників базується на моделі культурної самосвідомості Кремера (Kraemer's Cultural Self-Awareness Model). Ця методика складається з низки відео сюжетів, які відображають ті чи інші ситуації власного соціокультурного середовища суб'єкта адаптації. Всього в методиці 38 епізодів, які класифіковані в 21 групу. Основна гіпотеза Кремера полягає в тому, що для успішної адаптації необхідно в першу чергу знання своєї власної культури, що є основою для сприйняття відмінностей. Однак подібне твердження викликає досить серйозну критику з боку вчених. Визначення ситуацій, які є специфічними для конкретної культури, може бути здійснено тільки в результаті вихідного порівняння її з іншими культурами. Наприклад, ті ситуації, які мають дискримінаційний характер для певної культури А, можуть не бути значущими для культури В, а це може ускладнити процес адаптації.

Формування МК соціальних працівників відбувається не лише в процесі теоретичної підготовки, а й під час практики. Так, деякі соціальні агентства США будують процес практичного навчання соціальних працівників до міжкультурної взаємодії на основі моделі М. Кампіна-Бакота, яка спершу була розроблена для молодших медичних працівників, які працюють у полікультурному середовищі, а потім адаптована для фахівців інших професійних галузей. Згідно даної моделі, основою міжкультурної компетентності соціальних працівників є усвідомлення культури, культурні знання, вміння і навички, культурні взаємовідносини і культурні потреби [231].

1. Усвідомлення культури. В сучасних умовах поширення глобалізаційних та міграційних процесів соціальні працівники-практики схвалюють рівне ставлення до представників різних культур і вважають себе неупередженими, проте тільки незначна їх кількість обізнана з особистими переконаннями і стереотипами, які притаманні кожній людині. Ці судження впливають на роботу з етнорасовими меншинами. Про це свідчать результати досліджень, згідно яких серед працівників соціальних служб переважає негативне ставлення до представників різних культурних груп населення, що виявляється в появі дискомфорту, страху, занепокоєння тощо [232].

Компонент усвідомлення культури передбачає розвиток самосвідомості соціального працівника, поглиблене засвоєння свого культурного і професійного досвіду, в тому числі дослідження власних переконань і упереджень для вдосконалення і зміцнення професійного почуття власної гідності. Важливість цієї складової полягає в підвищенні обізнаності студентів – майбутніх соціальних працівників, щодо перенесення власних культурних цінностей на клієнта; необхідність здобуття крос-культурних знань щодо впливу особистих переконань і цінностей в роботі з різними групами клієнтів. Таким чином, під час практики майбутніх соціальних працівників польовий інструктор застосовує стратегії, які б спрямовували студентів на вивчення власних етноцентричних позицій, переконань та стереотипів щодо різних культурних груп населення.

Підвищення рівня міжкультурної компетентності, згідно моделі М. Кампіна-Бакота, передбачає використання різних форм і методів навчання. Зокрема, це записи про роботу студентів – детальний опис способів вирішення ними конкретних ситуацій (наприклад, під час рольової гри) для забезпечення можливості в подальшому аналізувати свою роботу.

У процесі практики студенти мають можливість долучатися до роботи фахівців з представниками різних етнорасових груп. При цьому самі студенти або польовий інструктор ведуть аудіо чи відео записи роботи для того, щоб мати змогу обговорити способи надання послуг клієнтам і виявити помилки чи неефективні методики. Доцільність цього методу полягає в тому, що студенти та

їхні інструктори отримують механізм для оцінювання знань, умінь та навичок застосування теоретичних знань на практиці.

Крім того, студенти заповнюють спеціальні робочі зошити, в яких описують виконану роботу. Під час консультацій ці зошити аналізуються спільно з польовим інструктором і виявляються позитивні аспекти, проблемні питання, пропонуються оптимальні шляхи вирішення проблеми, на основі чого польовий інструктор виставляє оцінку. Також для визначення рівня сформованості МК соціальних працівників інструктор з практики проводить тестування. Результати тестів можуть бути використані агентствами для того, щоб вносити корективи у навчальні плани практикантів. Зазначені форми контролю надають можливість дати об'єктивну оцінку роботи студента на практиці і виявити їхню готовність до роботи з представниками різних культурних груп населення.

Культурні знання. Основою МК соціальних працівників є знання про культуру клієнтів соціальної роботи, особливості їхньої життєдіяльності, демографічні, епідеміологічні і соціально-економічні показники з метою більш глибокого і усвідомленого розуміння проблем різних етнічних і расових груп населення. Культурні знання передбачають вивчення взаємозв'язків між соціально-економічними і соціально-культурними реаліями, з якими часто стикаються етнічні меншини. Прикладом цього є бідність, злочинність, складні житлові умови, недоброзичливі сусідські відносини, відсутність доступу до медичного обслуговування, насильство, расизм, дискримінація представників різних етносів чи рас.

Для підвищення рівня культурних знань студентів в процесі польової практики у соціальних агентствах застосовуються різні методи навчання. Зокрема, проводиться інструктаж студентів про те, як можуть бути використані сильні сторони клієнта під час вирішення певної проблеми. Сильні сторони тут розглядаються як клієнтські ресурси – знання, здібності, мотивація, досвід, інтелект та інші позитивні якості, які можуть бути застосовані для позитивних змін особистості. До них належать віра чи духовні переконання, позитивна етнічна ідентичність, особистий досвід і знання та ін. [233]. Окрім цього,

студентська практика доповнюється зустрічами, де агентства запрошують лідерів культурних, етнічних і расових меншин з метою ознайомлення студентів з проблемами «із середини».

Дана складова орієнтована на практичне застосування знань про культуру, традиції і особливості різних груп населення, що забезпечить адекватну взаємодію соціального працівника і клієнта соціальної служби.

Культурна взаємодія, згідно моделі М. Кампіна-Бакота, – це процес, який заохочує індивідів або організації брати участь в прямих крос-культурних зв'язках з клієнтами. Ця взаємодія дозволяє професіоналам соціальної роботи самовдосконалюватися шляхом вивчення досвіду клієнтів, представників етнічних чи расових меншин. Культурна взаємодія є ключовою складовою, яка забезпечує студента-практиканта джерелом енергії та є основою формування МК.

В процесі культурної взаємодії соціальному працівнику недостатньо поважати цінності і традиції певної культури, етносу чи раси для того, щоб здійснити повноцінне культурне професійне втручання. Навіть у тому випадку, коли фахівцю соціальної роботи доводилося працювати з трьома-чотирма представниками певної культури, не можна вважати себе експертом у роботі з цією групою осіб. Модель М. Кампіна-Бакота передбачає зустрічі соціального працівника і клієнта хоча б два рази на тиждень протягом декількох років для отримання достатніх знань про особливості життєдіяльності культурної, расової або етнічної групи.

Оскільки студенти-практиканти беруть участь у наданні соціальних послуг на базі практики, вони повинні бути підготовленими до вирішення різних проблем. Тому важливо ознайомити студентів з історією, ритуалами, традиціями, ціннісними орієнтаціями, манерами поведінки і діалектом клієнтів, незнання яких може призвести до небажання останніх брати участь у комунікації, розкритті особистої інформації.

Відповідно, соціальний працівник повинен здобути авторитет, повагу і довіру з боку клієнта, при цьому важливими особистісними і професійними

рисами повинні бути щирість, відкритість, чесність, відсутність меркантильної мотивації.

Польові інструктори використовують низку методів для того, щоб майбутні фахівці вміли підвищити рівень довіри до себе з боку клієнта. Одним із таких є рольова гра, під час якої студенти вирішують певну проблему, використовуючи різні моделі і техніки, а інструктор з практики веде детальний запис для подальшого обговорення і оцінки роботи. Метою даного методу є допомога студентам у виборі адекватних способів вирішення проблеми, а також формуванні навичок спілкування з представниками етнорасових груп населення. Значення цієї складової для студентів полягає у визнанні відмінностей серед людей і їх врахуванні в процесі професійної діяльності.

Культурні потреби. Ця складова моделі стверджує, що професіонали повинні мати потребу у вивченні культурних, етнічних і расових груп клієнтів, яких вони обслуговують. Ця складова піддається найбільшій критиці в процесі формування МК фахівців і передбачає внутрішню мотивацію, відкритість і гнучкість у роботі з клієнтами, визнання їхньої відмінності і готовність вчитися від них, як культурних інформаторів. МК, згідно досліджуваної моделі, передбачає бажання соціального працівника брати участь в процесі культурного самовдосконалення, а не його примушення до роботи за допомогою регулюючих механізмів. Для формування такої потреби під час практики польові інструктори занурюють студентів у культурне середовище клієнтів соціального агентства – майбутні соціальні працівники відвідують важливі культурні заходи за участі представників етнорасових меншин, релігійні служби та ін. Важливим методом навчання студентів-практикантів є спостереження за роботою соціальних працівників з різними культурними групами, а також рефлексивне слухання. Це допомагає майбутнім фахівцям стати експертами культурно-компетентної практики – бути добре поінформованими, здатними до самонавчання, мати необхідні знання, вміння і навички соціальної роботи.

Таким чином, формування МК соціальних працівників є однією з визначальних проблем, яка вирішується в процесі польової практики. Без знань і

навичок роботи з представниками різних груп населення, професійне втручання не завжди буде доречним. Розвиток МК студентів під час практики відображений у стратегії підготовці фахівців, навчальних планах і програмах. Крім того, польові інструктори соціальних агентств США беруть активну участь у вивченні кращих зразків практичної підготовки студентів і використовують їх у власній роботі. Також адміністратори агентства залучають ресурси, спеціально призначені для підвищення крос-культурних знань фахівців. Ці ресурси включають матеріали (документи, презентації, рекламні акції), які допомагають у розумінні різних культурних, расових і етнічних меншин, і вчать як найкраще працювати з ними.

Аналіз найпоширеніших форм і методів формування МК соціальних працівників у вищій школі США дає підставу типологізувати їх таким чином (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Класифікація крос-культурних навчальних методів [138]

Ступінь включеності суб'єкта	Орієнтація на когнітивну сферу особистості	Орієнтація на афективну сферу особистості	Орієнтація на поведінкові прояви
Низька	лекції експертів, читання літератури про дану культуру	наочні презентації, присвячені певній культурі	демонстрація певних культурно-обумовлених шаблонів поведінки
Середня	метод міжкультурного асимілятора	групові дискусії, безпосередні зустрічі з представниками іншої культури	Міжкультурний тренінг, польова практика
Висока	вивчення складних концепцій культурної специфіки	рольові ігри, що моделюють умови, близькі до реального життя	вирішення проблем з реального життя

Таким чином, як засвідчує аналіз, існують різні способи підготовки майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії:

- за методом навчання – дидактичним або емпіричним;
- за змістом навчання – загальнокультурним або культурно-специфічним;
- за сферою, в якій очікується досягнення основних результатів – когнітивною, емоційною або поведінковою.

Не варто вважати, що тільки розглянуті специфічні методи дають можливість формування МК соціальних працівників. В американській вищій школі поряд із зазначеними методами широко застосовуються найрізноманітніші традиційні методи навчання : словесні (пояснення, розповідь, бесіда, робота з навчальними посібниками, словниками); наочні (демонстрування, ілюстрування, відео метод); стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (аналіз ситуацій ділового спілкування, рольові і ділові ігри, дискусія, мозковий штурм, «кейс-метод», метод проєктів).

Особливо поширеним у вищій школі багатьох західних країн, в тому числі і США, є «кейс-метод» (аналіз конкретного випадку, ситуації), який останнім часом набув популярності і в Україні. Кейс-метод («case-method», «case-study») вперше почав використовуватися в США в Гарвардському університеті. Це такий метод активного навчання, при якому відбувається розуміння суті предметів, явищ, вчинків, які включають неоднозначні, вірогідні знання, що можуть бути виявлені тільки при аналізі практичних ситуацій. Кейс-метод передбачає кілька етапів: вивчення студентами суті проблеми і визначення власної позиції; обговорення в міні-групах, обмін думками, пошук і знаходження можливого рішення; загальне обговорення в групі під керівництвом викладача, при якому слід уникати критичних оцінок.

Гносеологічними особливостями кейс-методу є: неоднозначність отриманих знань, оскільки знання, здобуті студентом, представляються одним із варіантів ситуативного знання; різноманітність джерел знання; творчий характер пізнання; колективний характер пізнавальної діяльності; інтенсивний процес отримання знань.

Відповідно до цього методу, студенти аналізують і обговорюють реальні соціальні ситуації. Вони ставлять себе на місце соціальних працівників, описаних в «ситуації», аналізують різні складові проблеми і рекомендують можливі варіанти її вирішення. Очікується, що після вивчення ситуації студент прийде до власного висновку, а після обговорення конкретних ситуацій (КС) в групі внесе до неї необхідні зміни. КС як метод навчання будується на відтворенні шляхом

моделювання реальної ділової ситуації, так, щоб відображати найбільш загальне в соціальній роботі. Конкретні ситуації та їх обговорення в аудиторії дають можливість ознайомлення з численними підходами до вирішення проблеми з позицій різного знання справи, досвіду, спостережень відносно розглянутої проблеми. Те, що кожен учасник процесу приносить із собою в групу для визначення і формулювання ситуаційної проблеми, для її аналізу і вироблення рішення, може бути дуже важливим.

Щодо форм організації діяльності студентів у процесі оволодіння знаннями і вміннями міжкультурної взаємодії, то це, насамперед, традиційна лекція, проте сьогодні вона вже не є домінуючою формою здобуття знань.

Лекції в США читаються для потоків, що нараховують іноді кілька сотень студентів, однак ця форма значно відрізняється від лекції в нашому розумінні. Студенти не конспектують монолог викладача – конспекти їм роздаються. Лекція в американському університеті ведеться в поєднанні з методом сократівської бесіди. Читання лекції є апробованим та ефективним засобом передачі інформації, особливо коли в наявності є багато чи, навпаки, небагато надрукованого доступного навчально-методичного забезпечення. Це також дуже ефективне знаряддя передачі та формування позитивного інтересу до матеріалу.

Цікаво відзначити, що, на думку багатьох сучасних вчених, лекція не зовсім демократична форма спілкування. Вона передбачає, що лектор знає все, а студент не знає нічого. Можливо, це зв'язано певним чином з культурними і світоглядними основами, характерними для США. Крім цього, існують і суто педагогічні причини, які спонукають до переосмислення лекційної форми як домінуючої в навчальному процесі. Традиційна лекція орієнтована в основному на передачу інформації. Інтелект студента при цьому задіяний далеко не повністю. Часто він тільки пасивно сприймає інформацію.

Більшою популярністю в США на сучасному етапі розвитку вищої освіти користується групова робота, зокрема семінарські і практичні заняття, а також заняття на виробництві, екскурсії, конференції, презентації, самостійна робота студентів тощо.

Слід підкреслити, що в порівнянні з вітчизняними вищими навчальними закладами самостійній роботі студентів в американських ВНЗ надається набагато важливіше значення. Самостійна робота проводилася як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час. Вона включає обов'язкове виконання домашніх завдань, передбачених програмою, а також збір найрізноманітнішої інформації, необхідної для успішного оволодіння вміннями міжкультурної взаємодії, підготовку рефератів, доповідей, презентацій, написання ділових листів, резюме, заповнення аплікаційних форм, заяв тощо. Під час самостійної роботи використовується репродуктивна самостійна робота, метою якої є закріплення знань, формування вмінь і навичок, а також творча самостійна робота – отримання і опрацювання нової інформації, аналіз проблемних ситуацій тощо. Досить поширеною є така форма самостійної роботи, як випереджувальні завдання, тобто завдання, спрямовані на повне або часткове оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою на заняттях (ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, складання плану проведення майбутньої дискусії, рольової чи ділової гри тощо). Самостійна робота сприяє формуванню ініціативності, активності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю соціальної сфери.

Ефективність формування міжкультурної компетентності в значній мірі залежить від матеріальних передумов, тобто засобів навчання, головне завдання яких полягає у забезпеченні навчальної мети завдяки активізації пізнавальних можливостей студентів. Засоби навчання допомагають конкретизувати, уточнити, поглибити інформацію, яку дає викладач, озброїти студентів відповідними вміннями і навичками, вони виступають «посередниками» між студентом і виробництвом у тих випадках, коли його безпосереднє вивчення утруднене, що стосується і вивчення реального середовища міжкультурної взаємодії.

Безперечно, важливим засобом навчання продовжує залишатися слово викладача, який організовує засвоєння знань студентами, оволодіння вміннями і навичками. Ефективним засобом навчання є також підручники, навчальні посібники, які використовуються для самостійного здобуття знань, повторення і

закріплення здобутих знань, виконання домашніх завдань. В США, на відміну від України, надзвичайно поширені технічні засоби навчання: кіно- і діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, комп'ютерна техніка, інтерактивна дошка, електронні підручники тощо.

2.4. Можливості використання досвіду США у вітчизняній соціальній освіті

В умовах багатокультурності сучасного українського суспільства реалізація соціальної політики держави з надання соціальної допомоги категоріям населення, представникам різних культур, національностей чи рас, залежить від наявності кваліфікованих кадрів соціальних працівників. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання створення в Україні сучасної системи підготовки висококваліфікованих соціальних кадрів, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності. Розв'язання цієї проблеми можливе лише з урахуванням передового досвіду розвинених країн світу, зокрема США, одного з найбільш неоднорідних в етнорасовому аспекті суспільства, де наявні сформовані традиції з підготовки соціальних працівників до роботи в полікультурному середовищі.

Організаційно системи підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи України і США досить схожі – вони здійснюються на засадах неперервності (допрофесійне, професійне, післядипломне навчання) та багаторівневості (бакалавр, магістр, доктор філософії). Підготовка кадрів для соціальної сфери здійснюється переважно в коледжах, університетах, інститутах, педагогічних, економічних, юридичних вищих навчальних закладах та ін.

Цікавим є досвід вищої школи США з профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «Соціальна робота». Тут обов'язковими є обґрунтування вступником вибору майбутньої професії, рекомендаційні листи від викладачів, вчених, кваліфікованих соціальних працівників, фахівців соціальних закладів і служб чи інших осіб, здатних оцінити потенціал абітурієнта. Вітчизняна ж система професійної освіти в останні роки практично повністю відмовилася від

характеристик на абітурієнтів, в той час, коли в американській системі принцип професійного відбору є одним із провідних. На нашу думку, такий підхід заслуговує уваги і адаптацію в українській системі соціальної освіти. Його застосування допоможе підвищити значимість і престижність професії соціальної роботи, що, в свою чергу, впливає на якість підготовки фахівців соціальної сфери.

Про необхідність формування МК соціальних працівників в Україні засвідчують дані дослідження, яке передбачало вивчення експертної думки фахівців [144]. Так, 21% фахівців зазначили про недостатність навчальних програм з підготовки соціальних працівників до роботи з національними меншинами; на низький рівень фінансування програм роботи з національними меншинами вказали 32% експертів; про відсутність налагодженої взаємодії з керівниками національних громад зазначили 12%; на розумінні сутності і важливості соціальної роботи з національними меншинами з боку громадськості наставляють 12%; про недостатність кваліфікації та знань соціальних працівників культурних особливостей різних етносів вказали 17% фахівців. Такими чином, надзвичайно важливими є зміни в процесі підготовки соціальних працівників в Україні, які б мінімізували прогалини в полікультурній освіті фахівців.

Узагальнюючи дослідження проблеми формування МК соціальних працівників у вищій школі США, варто зауважити, що підґрунтям її вирішення, як і в Україні, є спільні наукові концепції і підходи (комплексний, практико-орієнтований, компетентнісний, полікультурний та ін.). Проте, якщо у США їх використання носить інтегративний характер, то в Україні акцент робиться на застосуванні комплексного, а в останні роки – компетентнісного підходів.

Зважаючи на потребу України у високोकваліфікованих соціальних працівниках, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності, вартим для запозичення з досвіду США є реалізація у вітчизняній вищій школі полікультурного підходу, що вимагає певних організаційних, змістових і технологічних змін. Зокрема, це стосується створення полікультурного освітнього середовища у вищих навчальних закладах, організація відповідного культурно-освітнього простору ВНЗ, який зазвичай передбачає наявність трьох компонентів :

просторово-семантичний (архітектура навчального закладу, дизайн інтер'єру, символи та інша інформація); змістово-методичний (концепція навчання і виховання студентів, навчальні програми і плани; методи і форми організації освіти; органи студентського самоуправління; науково-дослідницька робота студентів); комунікативно–організаційний (національні особливості студентів і викладачів, їх цінності, установки, стиль спілкування тощо).

Полікультурне середовище ВНЗ презентує духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, яка зумовлює світогляд, спосіб мислення і поведінки включених в неї суб'єктів, стимулює в них потребу залучення до національних і загальнолюдських духовних цінностей. Це – простір позитивної взаємодії індивідів, груп, культур, які представляють різні етноси, культури, релігії, заклад з багатокультурним, різновіковим і різноконфесійним контингентом викладачів і студентів, який покликаний задовільнити освітні, соціальні і адаптивні потреби індивіда в багатокультурному суспільстві.

В процесі дослідження нами були проаналізовані навчальні плани підготовки бакалаврів/магістрів соціальної роботи Ужгородського національного університету (УжНУ), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ), Хмельницького національного університету (ХНУ), Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП), Інституту соціальної роботи та управління та ін. З'ясовано, що в деяких ВНЗ введено спеціальні дисципліни з проблеми полікультурності, а в інших ця проблема вирішується під час вивчення певних гуманітарних дисциплін.

Зокрема, навчальний план професійної підготовки фахівців соціальної роботи в УжНУ не містить спеціальних дисциплін, безпосередньо спрямованих на формування МК студентів. Натомість такі дисципліни як “Культурологія”, “Філософія”, “Релігієзнавство”, “Політологія”, “Соціологія”, «Іноземна мова» містять теми, дотичні до проблем полікультурності (Дод. И).

Наприклад, у межах “Культурології” вивчаються такі теми: “Національна культура”, “Культура і сучасні процеси державотворення”, в циклі філософських

дисциплін (“Філософія”, “Релігієзнавство”) передбачено такі теми: “Людина і суспільство. Людина в системі соціальних зв’язків, суспільство і його структура”, “Сучасні національні релігії”, “Світові релігії: специфіка та особливості прояву”, “Основні священні книги світових релігій”, “Культура спілкування і етикет”. Тематика навчального курсу “Політологія” спрямована на ознайомлення майбутніх соціальних працівників з державними та міжнародними політичними процесами в умовах глобалізації: “Етнонаціональні процеси в політиці”, “Міжнародні відносини та глобальна політика”, “Національні інтереси і національна безпека України”. Такі теми, як “Суспільство як соціальна система”, “Культура як предмет соціологічних досліджень” у межах “Соціології” дозволяють здійснити компаративний аналіз розвитку соціальної думки в Україні та зарубіжних країнах, що також належить до проблем полікультурності.

Певні можливості щодо формування міжкультурної компетентності студентів має курс «Соціальна робота з різними групами клієнтів». З наступного року, впроваджуючи досвід США і враховуючи поліетнічність регіону, кафедра соціальної роботи УжНУ планує вивчення студентами курсу «Соціальна робота з етнічними меншинами».

Навчальними планами підготовки соціальних працівників Тернопільського національного педагогічного університету передбачено вивчення таких нормативних дисциплін як «Народознавство у соціальній роботі», «Соціальна робота у різних конфесіях», які спрямовані на формування МК майбутніх фахівців. Також студентам пропонується перелік вибіркових курсів міжкультурного спрямування: «Цінності європейської цивілізації», «Україна в контексті європейської цивілізації», «Геополітика» (Дод. К). У ХНУ пропонується вивчення таких дисциплін як: «Розвиток світових цивілізацій», «Світові та національні релігії», «Соціальна робота в конфесіях» (Дод. Л).

Вказані дисципліни спрямовані в основному на формування вмінь ефективного використання особливостей розвитку народів, їх культурно-історичної спадщини у процесі соціальної взаємодії, виховання підростаючих поколінь та реалізації завдань соціальної діяльності на сучасному етапі розвитку

суспільства. І тільки деякі аспекти соціальної роботи з представниками різних культур розкриваються під час вивчення дисципліни «Соціальна робота в різних конфесіях», метою якої є засвоєння студентами поняття релігії як соціально-історичного та культурного явища; вивчення релігійних течій в Україні та впливу на них соціуму; засвоєння знань в конфесійній палітрі сучасної України; визначення ролі соціального працівника у роботі в релігійних організаціях та об'єднаннях, що належать до так званих «нетрадиційних культів».

На особливостях соціальної роботи в міжкультурному середовищі наголошується в процесі вивчення дисципліни «Соціальна робота з тимчасовими переселенцями і мігрантами», яка пропонується для вивчення магістрам соціальної роботи в Інституті соціальної роботи та управління (Дод. М). Студенти вивчають соціальні та психологічні проблеми тимчасових переселенців та мігрантів, законодавчу базу соціальної роботи з тимчасовими переселенцями та мігрантами, технологічні особливості організації соціальної роботи з мігрантами та вимушеними переселенцями.

Навчальні плани Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна містять такі дисципліни як: «Соціологія міграції, «Соціологія культури», «Етносоціологія», «Теорія і практика медіації і переговорів» (Дод. Н). В НУБіП України вивчаються: «Етнопсихологія», «Етнокulturологія та сімейно-побутова культура», «Культурна антропологія», «Дискримінації, пригноблення та їх різноманіття» (Дод. П).

Аналіз навчальних програм дисциплін засвідчив, що найповніше феномен міжкультурності розкривається під час вивчення «Етносоціології» (теми: «Етнічна та національна ідентичність особистості та етнічних спільнот», «Етнічна і національна стратифікація та мобільність», «Корінні нації й етнічні та національні меншини», «Поведінкові й комунікаційні стратегії міжетнічних відносин», «Міжетнічні конфлікти», «Міжетнічна толерантність», «Проблеми соціальної адаптації у поліетнічному середовищі» та ін.); «Етнопсихології» в рамках таких тем як: «Соціально-педагогічний та психологічний аспекти поняття Етнос», «Сучасний розвиток етносів в Україні», «Ментальність як етнопсихологічний

феномен”, “Мова як етноформувальна ознака етносу: соціально-психологічні та педагогічні аспекти”, “Сім’я та шлюбно-родинні стосунки в етнічних культурах”, “Національна та світова культура як об’єкт втілення національної психології народів”, “Етнічні конфлікти – причини виникнення та способи врегулювання”; «Етнокультурології та сімейно-побутової культури», де досліджуються культура, методологія вивчення культурних явищ, типологія культур, компаративний аналіз культур, еволюція культур, розвиток української та світових культур, культура сімейного спілкування, культура ділових зустрічей, подолання конфліктних ситуацій тощо; дисципліни «Дискримінація, пригноблення та їх різноманіття», яка зосереджує увагу на особливостях захисту людей від невинуватої дискримінації та неупереджене ставлення до певних соціальних груп.

Однак аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів (магістрів) соціальної роботи та навчальних програм дисциплін кожного циклу свідчить про те, що в межах фахової підготовки майбутніх фахівців наголошується на розвитку їх загального світогляду щодо міжкультурної політики України в плані дотримання прав і свобод представників різних національностей, віросповідання, соціального стану тощо. Вказано на необхідність підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в полікультурному суспільстві, проте не розкриваються особливості їхньої діяльності в такому суспільстві й методика спеціальної міжкультурної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Отже, позитивний досвід формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у США може враховуватися при виробленні нових принципів і підходів до створення полікультурного освітнього середовища, яке базується на міжкультурній толерантності, терпимості до індивідуальних відмінностей інших людей, до інших культур, релігій, етносів, готовності до діалогу культур, культурній взаємодії. Все це відіграє особливу роль в умовах модернізації системи освіти України, доручення її до європейського і світового освітнього простору.

Аналіз навчальних програм підготовки соціальних працівників у США засвідчує, що всі вони спрямовані на підготовку фахівців-професіоналів, здатних

працювати у різних сферах. Однак, автономія американських університетів дозволяє вносити певні корективи в навчальні плани відповідно до запитів суспільства і регіональних особливостей. Так, як було зазначено в першому розділі, університети штату Аляска приділяють особливу увагу підготовці соціальних працівників до роботи з корінним населенням, а в університеті штату Південна Кароліна студенти можуть вибрати курси з вивчення іспанської мови, що обумовлено проживанням великої кількості іспанців на південно-східній частині Північної Америки. З огляду на останні тенденції до самостійності вітчизняних університетів, згідно Закону про вищу освіту, даний підхід заслуговує на особливу увагу. Курси з вивчення соціальної роботи з різними етнічними групами можуть бути запропоновані як дисципліни за вибором. А вивчення другої іноземної мови може відбуватися з урахуванням регіонального аспекту. Так, вищі навчальні заклади з підготовки соціальних працівників Закарпатської області можуть запропонувати студентами вивчення угорської, словацької, румунської мов, оскільки в регіоні проживає багато людей, для яких ці мови є рідними. Відповідно, у вищих навчальних закладах Львівської області другою мовою може бути польська, у Чернівецькій – румунська і т.п.

У вітчизняній вищій школі вже є досвід запровадження ідеї полікультурної освіти у професійну підготовку фахівців: соціальних педагогів, вчителів, туризмознавців, фахівців з міжнародних відносин. Однак практика полікультурної вищої освіти соціальних працівників, а також формування їх міжкультурної компетентності на сьогоднішній день характеризується безсистемністю і потребує вдосконалення.

Щодо теоретичної складової розвитку міжкультурної компетентності фахівців соціальної роботи, то в освітніх закладах США, як і в Україні, не практикується окрема спеціалізація, спрямована суто на її формування. Вартим уваги є впровадження спеціалізованих дисциплін в основний навчальний процес, як от: «Меншини», «Людська поведінка і дискримінація», (університет Анкорідж, рівень бакалаврату) а також складання навчальних планів за системою «мейджор-майнор». Шляхом самостійної комплектації вибіркового студентом

обирається поглиблене вивчення окремої сфери соціальної роботи, наприклад, з представниками різних культурних меншин. На сьогодні у ВНЗ України робляться спроби запровадження елементів такого навчання. Так, в Ужгородському національному університеті, спільно з громадською організацією організації «Романі черхень» для майбутніх фахівців соціальної сфери запроваджено інтегровану сертифіковану річну програму «Ромські студії», завданням якої є формування толерантного ставлення до ромів в українському суспільстві. В майбутньому, враховуючи американський досвід і надзвичайну актуальність проблеми міжкультурної компетентності фахівців в Україні, планується доповнити навчальні програми підготовки соціальних працівників спеціальними курсами з питань етнічних взаємовідносин.

Загалом, американські студенти мають більше можливостей обирати і вивчати ті курси, які відповідають їх інтересам та обраній спеціалізації. Так, у США на старших курсах обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості. В українських вищих навчальних закладах вибірково навчальні дисципліни становлять в середньому 25-40%.

Безумовно, заслуговує на увагу кредитна система навчання у США, яка вже декілька років поспіль є невід'ємним атрибутом вищої школи України, проте відрізняється за змістом. Наприклад, чотири кредити, які заплановані для вивчення навчальної дисципліни «Семінар із соціальної справедливості» (Школа соціальної роботи університету Міннесоти) включають теоретичне вивчення курсу, самостійну підготовку до занять (в тому числі під керівництвом викладачів), обов'язкову 30-ти годинну практику у соціальному агентстві, яке займається проблемами етнорасових груп населення, розробку портфоліо соціальної справедливості та підсумкове есе з проблеми нерівності в суспільстві та ін. Як відомо, в Україні певна кількість кредитів передбачає їх розподіл на аудиторне навчання і самостійну роботу студентів.

Вартим для запозичення є досвід організації практики студентів у процесі формування їх міжкультурної компетентності. По-перше, практичне навчання передбачає два види практик – польову (без відриву від навчання) і блокову

(протягом семестру з відривом від теоретичного навчання). Цілі практики студентів визначено Радою з освіти в галузі соціальної роботи, які враховуються в освітніх програмах університетів США.

Суб'єктами практичного навчання є координатор практики, інструктор з практики (польовий інструктор), студент-практикант і соціальне агентство. В останні роки в соціальних агентствах США велика увага почала приділятися навчанню і підтримці співробітників, які виконують функції інструктора практики. Деякі з них (польові інструктори) повністю звільняються від практичної роботи з клієнтами і прикріплюються до трьох або більше студентів. Зауважимо, що під час проходження практики майбутніми соціальними працівниками у вітчизняних соціальних закладах і службах, функції інструктора по практиці виконує особа із штату соціальних працівників, призначена базою практики. При цьому соціальний працівник у повному обсязі виконує свої професійні завдання, а керівництво практикантами здійснюється як додаткове навантаження на безоплатній основі. Як засвідчує досвід, це знижує ефективність не лише керівництва практикою студентів, а й надання послуг клієнтам закладу. Отож, хоча б часткове звільнення керівника практики від основної роботи, як це відбувається в США, забезпечило б вищий рівень практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Схожою з вітчизняною є документація для проходження практики американських студентів, які оформляють заяву, визначають базу практики. оформляють звіт про її проходження тощо. Проте на відміну від України, ще до початку практики студентів вищих навчальних закладів США повідомляють про наставника на базі практики – польового інструктора, який проводить співбесіду і визначає придатність студента до роботи з тією чи іншою категорією осіб. Величезна увага у США приділяється підвищенню кваліфікації польових інструкторів або їхній перепідготовці через проведення семінарів, додаткових курсів при університетах та школах соціальної роботи.

Варто також відзначити високий рівень інтеграції теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у США. яка досягається завдяки: тісній

співпраці університету і агентства; спільній розробці навчальних планів; проведенню семінарів для керівників практики на базі університету; поділу навчального тижня на аудиторні заняття та відвідування агентства; проходженню практики паралельно з вивченням теоретичних курсів.

Цікавим є досвід наставництва над молодими фахівцями у соціальних агентствах, яке здійснюється ліцензованими соціальними працівниками протягом двох років і ставить певні вимоги до стажерів (індивідуальні консультації, іспит на отримання ліцензії на приватну індивідуальну діяльність тощо). Вважаємо, що наставництво є невід'ємною частиною підготовки соціальних працівників до самостійної практичної діяльності, розвитку і професійного росту і варте для запровадження в соціальних закладах і службах в Україні.

Застосування форм і методів формування МК соціальних працівників у вищій школі США має свою специфіку відповідно до теоретичного чи практичного навчання. Теоретичне навчання передбачає вивчення спеціалізованих курсів і базується на застосуванні моделі крос-культурної орієнтації (the University Model), де джерелом інформації є лектор або ж певний набір відео чи друкованих матеріалів, в яких представлена конкретна проблема (використовуються традиційні форми і методи навчання). Експериментальна модель (the Experimental Model) поділяється на дві техніки: моделювання соціокультурної ситуації і рольова гра (інноваційні методи).

Вартий для адаптації у вітчизняній вищій школі є міжкультурний тренінг, спрямований на ознайомлення студентів з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, найхарактернішими особливостями чужої для них культури та способами вирішення конкретних проблем.

Різновидом міжкультурного тренінгу є тренінг, який включає в себе реальні міжкультурні контакти. Наприклад, семінари-майстерні з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, які виникають під час особистих контактів представників двох культур, до яких належать учасники. Також доцільним є застосування атрибутивного тренінгу, який допомагає більш точно прогнозувати можливу поведінку членів іншої культури і сприяє виявленню атрибутів,

характерних для культури, з представниками якої соціальному працівнику доведеться співпрацювати.

Новими в процесі формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у вітчизняних ВНЗ є когнітивно орієнтовані техніки – міжкультурна сенсибілізація (ICS – Intercultural Sensitizer) та міжкультурний асимілятор (ICA – Intercultural Assimilator). Перша з них спрямована на навчання людини бачити ситуацію з точки зору членів чужої культури, зрозуміти їх бачення світу (атрибутивний тренінг, рольова гра). Культурні асимілятори – це навчальні комплекси, які включають стислі описи ситуацій (культурних інцидентів), де існує проблема культурної адаптації або проблема, пов'язана з культурними відмінностями між двома взаємодіючими представників різних культур; інтерпретації поведінки діючих персонажів (можливі відповіді); пояснення до кожної інтерпретації, які передбачають обговорення та визначення найбільш відповідного варіанту відповіді.

В процесі формування МК соціальних працівників широко застосовується і може бути використана у вітчизняній практиці модель культурної самосвідомості Кремера (Kraemer's Cultural Self-Awareness Model). Ця методика складається з низки відео сюжетів, які відображають ті чи інші ситуації власного соціокультурного середовища суб'єкта адаптації. Базується на тому, що для успішної адаптації необхідно в, першу чергу, знання своєї власної культури, що є основою для сприйняття відмінностей.

Вартим уваги є постійне вдосконалення навичок міжкультурної практики соціальними працівниками на базі соціального агентства. Фахівці підвищують рівень МК шляхом самостійного здобуття знань через вивчення спеціалізованої літератури, досвіду роботи досвідчених фахівців шляхом активного слухання, обов'язкової участі у міжкультурних тренінгах.

Слід зазначити, що в процесі полікультурної освіти фахівців різних професійних сфер, в тому числі соціальних педагогів в Україні вже апробуються деякі із зазначених форм і методів навчання. Зокрема, це відеометоди, ділові ігри, дискусії, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг, розв'язання

професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій, флеш-моби, фестивалі національних культур). Однак вивчення досвіду підготовки фахівців за напрямом «Соціальна робота» засвідчує про відсутність цілеспрямованої системи формування МК студентів, епізодичне застосування зазначених технологій навчання.

Практика студентів, яка відбувається у спеціалізованих агентствах, орієнтованих на крос-культурну роботу також передбачає застосування низки методів, які варто запозичити вітчизняним ВНЗ:

- формування студентами портфоліо практики;
- ведення робочих зошитів, де студенти самостійно описують результати своєї роботи, а потім на консультаціях, спільно з інструктором обговорюють позитивні аспекти і помилки;
- записи польового інструктора (документальні, аудіо- чи відео) про роботу студентів у процесі вирішення ними певних проблемних ситуацій (наприклад, під час рольової гри) для подальшого обговорення і аналізу;
- інструктаж, який проводиться польовим інструктором для розширення знань студентів про роботу з представниками різних культурних груп;
- зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних, етнічних і расових груп для ознайомлення з проблемами «з середини»;
- відвідування культурних заходів міста, релігійних служб та ін.

Відзначимо, що окремі аспекти американського досвіду практичної підготовки студентів до роботи з етнічними меншинами впродовж останніх років використовуються в Ужгородському національному університеті (обов'язкове включення в перелік баз проходження практики соціальних служб, навчальних закладів, які працюють з представниками етнічних меншин; ведення робочих зошитів, де студенти самостійно описують результати своєї роботи, а потім на консультаціях, спільно з інструктором обговорюють позитивні аспекти і помилки; створення відеофільмів за результатами роботи; зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних, етнічних і расових груп для

ознайомлення з проблемами етнічних меншин; відвідування культурних заходів міста, релігійних свят етнічних меншин та ін.)

Таким чином, єдність основних принципів побудови структури системи соціальної освіти, базових дисциплін та основних форм і методів організації навчання фахівців соціальної сфери дає підстави стверджувати про можливість і доцільність запозичення окремих позитивних ідей американського досвіду у нашій країні для вдосконалення професійного відбору, змісту, технологій теоретичної і практичної підготовки соціальних працівників та їх післядипломного навчання.

Безперечно, формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи є надзвичайно важливим завданням, оскільки від його успішного вирішення значною мірою залежить ефективність професійної соціальної роботи, продуктивність міжкультурної взаємодії. Водночас, зауважимо, що успішна міжкультурна взаємодія можлива не тільки за умов наявності міжкультурної компетентності соціального працівника, вона передбачає також знання і врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості. Адже кожна людина є не тільки представником певного етносу з притаманними йому особливостями, але й особистістю, неповторною індивідуальністю зі своїми специфічними властивостями (риси темпераменту, характеру, здібностей, рівень психологічної сумісності тощо) [234, с. 14].

Висновки до розділу 2

Успішна реалізація завдань соціальної роботи з етнічними меншинами можлива тільки за наявності міжкультурної компетентності фахівців, тобто знань, умінь і навичок, які дають змогу правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії з представниками інших культур, що проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них для підтримки конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги. Складовими частинами міжкультурної компетентності є: афективна – дотримання етичних норм і

цінностей професії, усвідомлення власних культурних установок і переконань, емпатія, міжкультурна толерантність; когнітивна – крос-культурні знання, розуміння і усвідомлення культурно обумовлених відмінностей у світогляді представників різних соціокультурних груп, знання мови клієнта; процесуальна – вміння та навички соціальної роботи з представникам різних етнокультурних груп населення, здатність обирати та використовувати культуровідповідні стратегії втручання. Міжкультурна компетентність також передбачає міжкультурну комунікативну компетентність.

Важливе значення у підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з представниками різних культурних (етнорасових) груп має реалізація полікультурного підходу, який сприяє засвоєнню студентами знань про інші культури, розумінню загального та особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностей народів, вихованню молоді в дусі поваги до представників всіх національностей.

Виявлено найбільш поширені форми і методи навчання, які дають можливість сформувати міжкультурну компетентність (лекція, відео-метод, міжкультурний тренінг, семінар-майстерня, дискусійні групи, рольова гра, міжкультурний асимілятор, методика формування культурної самосвідомості Кремера, створення портфоліо, ведення робочих зошитів, аудіо- і відеозаписи польовим інструктором роботи студентів на практиці в процесі вирішення крос-культурних завдань, зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних (етнічних, расових) груп для ознайомлення з їх проблемами, відвідування культурних заходів міста, релігійних служб та ін.).

Найбільш поширеною формою формування МК соціальних працівників є тренінг міжкультурної комунікації, метою якого є: ознайомити студентів з міжкультурними відмінностями різних груп клієнтів, що вимагає програвання ситуацій; навчити майбутніх соціальних працівників переносити отримані знання в нові ситуації крос-культурної практики соціальної роботи.

Основними домінантами тренінгів міжкультурної взаємодії є такі: тренування креативності, відмови від стереотипних способів реагування на

ситуацію; вироблення сенситивності, емпатійності; розвиток невербальної поведінки – дешифрування чужих вербальних кодів, використання їх у власній комунікативній діяльності.

Застосовується також загальнокультурний тренінг з акцентом на усвідомленні себе представником групи або культури. При цьому типі впливу відбувається поступове усвідомлення цінностей власної культури і аналіз відмінностей між культурами і, в кінцевому рахунку, вироблення вміння «проникати» в культурні відмінності для підвищення ефективності взаємодії.

Окрім зазначених форм і методів формування МК соціальних працівників застосовуються культурні асимілятори, семінари-майстерні з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, які виникають під час особистих контактів представників двох культур, рольові ігри, дискусії, портфоліо та ін.

Аналіз американського досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії дає підстави стверджувати, що окремі його ідеї варті запозичення у вітчизняному освітньому просторі : формування навчальних планів з урахуванням запитів суспільства і регіональних особливостей; реалізація полікультурного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; запровадження системи профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «соціальна робота»; наявність в навчальних планах курсів за вибором з проблеми соціальної роботи в міжкультурному середовищі; складання навчальних планів за системою «мейджор-майнор»; розробка навчальних програм спільно з соціальними агентствами; вивчення другої іноземної мови (мови національної меншини регіону); досвід наставництва над практикантами у соціальних агентствах; впровадження «програм вирівнювання» для отримання ступеня магістра з соціальної роботи; створення відповідного полікультурного освітнього середовища ВНЗ; широке застосування активних форм і методів навчання.

Основні положення, представлені в даному розділі, висвітлено в публікаціях [134; 155; 161; 171; 172; 173; 181; 201; 201; 223; 234].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження дає можливість зробити такі **висновки**:

1. Основними чинниками, які зумовили формування системи соціальної роботи і соціальної освіти в США були соціально-економічні умови, необхідність впорядкування благодійної допомоги, еволюція поглядів на проблеми бідності і соціальної несправедливості, розвиток теорій особистості та ін. Формування системи соціальної роботи і підготовки фахівців відбувалося на тлі становлення США як мультикультурної держави, яка представляє різноманіття народів, рас, культур, традицій і звичаїв.

Прототипом системи професійної підготовки соціальних працівників у США була практика навчання добровольців, яка діяла в товариствах організованої благодійності і в сетльментах наприкінці XIX століття. В цих організаціях сформувалися два основні підходи до благодійної діяльності. Перший з них пов'язаний з індивідуальною допомогою і здійснювався членами товариств організованої благодійності. Метою другого було проведення широких соціальних реформ і функціонував у рамках руху «Сетльмент». Відмінності в діяльності цих благодійних організацій закономірно породили різні підходи до підготовки кадрів. Так, товариства організованої благодійності наполягали на необхідності спеціальних навчальних занять для працівників, а в сетльментах більше покладалися на їх безпосереднє залучення до активної творчої діяльності на основі наявної в них освіти.

Результати вивчення особливостей формування системи професійної підготовки соціальних працівників у США дають підстави визначити основні етапи її становлення: перший – емпіричний (кінець XIX – початок XX століття), другий – теоретико-емпіричний (початок XX століття – 1920 р.), третій – професіоналізації (1920 р. – сьогоднішній день) – формування сучасної системи професійної підготовки соціальних працівників. Історично сформовані етапи розвитку соціальної роботи та системи професійної освіти соціальних працівників у США характеризувалися відповідним соціально-економічним контекстом,

рівнем розвитку теоретичних знань, ціннісних установок і практики надання соціальної допомоги.

2. Особливість США як мультикультурної країни актуалізує проблему соціальної роботи з представниками різних етнорасових груп, яка полягає в організації цілеспрямованих комплексних дій соціальних служб, закладів та установ, соціальних працівників та інших фахівців, які надають клієнтам певні види соціальної підтримки у межах програм чи соціальних послуг, використовуючи різноманітні методи і форми соціальної роботи для забезпечення культурних потреб представників етнічної спільноти.

Успішна реалізація завдань соціальної роботи з етнічними меншинами можлива тільки за наявності міжкультурної компетентності фахівців, тобто знань, умінь і навичок, які дають змогу правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії з представниками інших культур, що проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них для підтримки конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги. Складовими частинами міжкультурної компетентності є: афективна – дотримання етичних норм і цінностей професії, усвідомлення власних культурних установок і переконань, емпатія, міжкультурна толерантність; когнітивна – крос-культурні знання, розуміння і усвідомлення культурно обумовлених відмінностей у світогляді представників різних соціокультурних груп, знання мови клієнта; процесуальна – вміння та навички соціальної роботи з представникам різних етнокультурних груп населення, здатність обирати та використовувати культуровідповідні стратегії втручання. Міжкультурна компетентність також передбачає міжкультурну комунікативну компетентність.

3. Аналіз особливостей професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США дає можливість визначити основні концептуальні засади підготовки фахівців до культурно-компетентної практики соціальної роботи і формування міжкультурної компетентності: теорії – психодинамічна, біхевіористична, когнітивно-біхевіористична, особистісно-

орієнтована; моделі: бікультурної практики соціальної роботи, культурно-компетентної соціальної роботи, соціальної справедливості, структурованого навчання, «учнівська» модель, особистісного зростання і розвитку, управлінська модель, культурної взаємодії; наукові підходи – комплексний, практико-орієнтований, компетентнісний, полікультурний; принципи – гуманістичний характер освіти, загальнодоступність, увага до освітніх інтересів студентів, врахування актуальних питань соціальної роботи в освітньому процесі, інтеграція теорії і практики.

З'ясовано, що важливе значення у підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з представниками різних культурних (етнорасових) груп має реалізація полікультурного підходу, який сприяє засвоєнню студентами знань про інші культури, розумінню загального та особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностей народів, вихованню молоді в дусі поваги до представників всіх національностей.

В більшості вищих навчальних закладів США створюється особливе полікультурне освітнє середовище, засноване на загальнолюдських цінностях, яке передбачає формування готовності майбутніх фахівців до діалогу, міжкультурної взаємодії. Полікультурне освітнє середовище ВНЗ є місцем можливих дискусій, дозволяє студентам навчитися вирішувати проблеми і конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу, співробітництва і компромісів, дає уяву про смисл існування людства загалом, формує якості, необхідні для успішної інтеграції особистості в іншу культуру, виховує навички толерантної поведінки людей в полікультурному суспільстві.

В процесі створення такого середовища вирішуються завдання : виховання поваги до представників інших національностей, їх мови, звичаїв, традицій, духовних цінностей; забезпечення можливості кожному студентові – носію рідної культури – входження в американську і світову культуру; формування базової культури особистості, орієнтованої на національні і загальнолюдські моральні цінності, досягнення людської цивілізації, усвідомлення належності до світового співтовариства; засудження будь-яких проявів націоналізму і расизму.

4. Підготовка соціальних працівників у США відзначається гнучкістю і представляє диференційовану, багаторівневу систему, яка передбачає: базовий університетський рівень (бакалаврат), магістратуру і докторантуру. Університетській освіті може передувати початковий рівень професійної підготовки (ступінь партнера).

На рівні бакалаврату навчання передбачає формування досвідченого фахівця – універсала. Він повинен володіти знаннями особливостей поведінки людини в соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, проведення досліджень в соціальній сфері. Характерними рисами магістерської підготовки соціальних працівників є спеціалізований характер теоретичного навчання і практичної підготовки, різноманітність видів спеціалізації, варіативність навчальних програм і орієнтація на вимоги практичної соціальної роботи. Принцип вибірковості навчальних дисциплін дає можливість студентам самостійно планувати вивчення курсів, що забезпечує поглиблене вивчення конкретної сфери майбутньої професійної діяльності фахівця.

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії велика увага звертається на інтеграцію теоретичного і практичного навчання.

Виявлено найбільш поширені форми і методи навчання (лекція, відео-метод, міжкультурний тренінг, семінар-майстерня, дискусійні групи, рольова гра, міжкультурний асимілятор, методика формування культурної самосвідомості Кремера, створення портфоліо, ведення робочих зошитів, аудіо- і відеозаписи польовим інструктором роботи студентів на практиці в процесі вирішення крос-культурних завдань, зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних (етнічних, расових) груп для ознайомлення з їх проблемами, відвідування культурних заходів міста, релігійних служб та ін.).

5. Узагальнення результатів дослідження свідчить про наявність позитивного досвіду формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у вищих навчальних закладах США, окремі ідеї якого можуть бути

адаптовані у вітчизняній системі підготовки фахівців, зокрема: формування навчальних планів з урахуванням запитів суспільства і регіональних особливостей; реалізація полікультурного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; запровадження системи профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «соціальна робота»; наявність в навчальних планах курсів за вибором з проблеми соціальної роботи в міжкультурному середовищі; складання навчальних планів за системою «мейджор-майно»; розробка навчальних програм спільно з соціальними агентствами; вивчення другої іноземної мови (мови національної меншини регіону); досвід наставництва над практикантами у соціальних агентствах; впровадження «програм вирівнювання» для отримання ступеня магістра з соціальної роботи; створення відповідного полікультурного освітнього середовища ВНЗ; широке застосування активних форм і методів навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема теоретичного осмислення комплексу професійних характеристик соціальних працівників у США як агентів соціалізації в умовах мультикультуралізму, процесів міграції і взаємопроникнення культур, а також педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремнева Т. Подготовка социальных работников за рубежом / Т. Кремнева // Социальная работа. – 2005. – №1. – С. 46 – 49.
2. Васильева А. Ю. Единство теоретической и практической подготовки социальных работников в США. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Васильева Анастасия Юрьевна. – М.: РГБ, 2005. – 203 с.
3. Целых М.П. Становление социальной работы и профессионального образования социальных работников в США: историко-педагогический аспект: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Марина Петровна Целых. – М.: РГБ, 2007. – 353 с.
4. Байбакова О.О. Историчні аспекти соціальної роботи і підготовки фахівців у США / О.О. Байбакова // Наукові записки НДУ. Серія: Психолого-педагогічні науки».
5. Digest of Education Statistics: [Electronic resource]: Mode of access: http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp.
6. Spring J. American Education / J. Spring. – New York: McGraw. – HM Higher Education, 2002. – 172 p.
7. United States Census Bureau: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.census.gov/>.
8. Лобанова Е. А. Этнические и расовые отношения в США: проблемы государственного управления. Ретроспектива и современность: Автореф. канд. полит. наук: 23.00.02 / Е. А. Лобанова. – М.: РГБ, 2005. – 27 с.
9. Червонная С. А. Обострение национальных противоречий в США и американская социология. / С. А. Червонная // Расы и народы. – Вып. 14. – 1984. – С. 133.
10. Байбакова О.О. Державна політика США в сфері етнорасових відносин / О.О. Байбакова // Соціальна робота і соціальна педагогіка: зб. матер. IV всеукр.

- наук.-практ. конф. (Тернопіль, 28-29 квітня 2016 р.). – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 7 – 11.
11. American History / Lidlaw, Illinois: Brothers Publishers, 1964. – 336 p.
 12. Day P.J. A new history of social welfare / P.J. Day. Prentice Hall, 1988. – 454 p.
 13. Tocqueville A. Democracy in America / translated by Arthur Goldhammer. De la démocratie en Amérique / A. Tocqueville. – New York: Library of America: Distributed to the trade in the U.S. by Penguin Putnam, 2004. – 941 p.
 14. Jones Mairdwyn Allen. Destination America / Holt, Rinehart and Winston, New York. 1976. – 256.
 15. Wickenden W. The Second Mile / W. Wickenden // Electrical Engineering. – 1942. – Vol. 61, Issue 5. – Pp. 242 – 247.
 16. Greenwood Ernest. Attributes of a Profession / Ernest Greenwood // Journal of Social Work. – Itasca, Illinois: F.E. Peacock. – 1957. – №2. – P. 45 – 55.
 17. Соціальна робота: Підручник / В.А. Поліщук, О.П. Бартош-Пічкач, Н. Горішна та ін. – Тернопіль: ВАТ «ВПК «Збруч», 2010. – 330 с.
 18. Пащенко Ю.А. Становление и развитие педагогики профессионального образования в наследии Мэри Ричмонд: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования – Юлия Андреевна Пащенко. – Таганрог, 2016. – 182 с.
 19. Murdach Allison D. Mary Richmond and the Image of Social Work: [Text] / Allison D. Murdach // Social Work. – Vol. 56. – No 1, 2011. P. 92 – 94.
 20. Ishibashi Nora L. Mary Richmond and the Causal Ontological Status of Relatedness [Text] / Nora L. Ishibashi // Smith College Studies in Social Work, 2015. – No 85. – Pp. 90 – 105.
 21. Addams Jane. Twenty years at Hull-house / Jane Addams, 1962. – 462 p.
 22. Тименко В.М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Володимир Миколайович Тименко. – К., 2005. – 22 с.
 23. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 –

теорія і методика професійної освіти / Надія Мирославівна Собак. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

24. Cooney Carol. Notes on the origins of social work education. Letter to the Editor / Carol Cooney // *Social Service Review*. – 1999. – №73. – P. 418 – 422.
25. Shoemaker Linda M. Early conflicts in social work education / Linda M. Shoemaker // *Social Service Review*. – 1998. – P. 182 – 191.
26. Richmond Mary Ellen. To help suffering humanity rightly / Mary Ellen Richmond // *The heritage of American social work: readings in its philosophical and institutional development* / edited by Ralph E. Pumphrey and Muriel W. Pumphrey. – New York: Columbia University Press, 1961. – P. 291 – 294.
27. Devine Edward Thomas. When social work was young / Edward Thomas Devine. – New York: The Macmillan company, 1939. – 163 p.
28. Taylor Graham. Chicago commons through forty years by Graham Taylor / Graham Taylor. – Chicago: Chicago Commons Association, 1936. – 322 p.
29. Lubove Roy. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930 / Roy Lubove. – Cambridge: Harvard University Press, 1965. – 291 p.
30. Washington Forrester B. The need and education of Negro social workers / Forrester B. Washington // *Journal for Negro Education*. – 1935. – Vol. IV. – P 84.
31. Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab // *Ethical and Social Issues in Professional Education* / Ed. by Brody C. M., Wallace J. – State University of New York Press, 1994. – P. 133 – 145.
32. Sleeter C. E., Grant C.A. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender/ C.E. Sleeter, C.A. Grant. – New York: Wiley, 1999. – 339 p.
33. Lee S.M. Using the new racial categories / S.M. Lee. – Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation, 2001. – 316 p.
34. Sleeter C. Culture, difference and power / C. Sleeter. – New York: Teachers College Press, 2001. – 325 p.
35. Sleeter C.E., McLaren P.L. Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference/ C.E. Sleeter, P.L. McLaren. Albany: State University of New

- York Press, 1995. – 502 p.
36. Southern Poverty Law Center: Teaching tolerance. Responding to hate at school: A guide for teachers, counselors and administrators. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center, 2006. – 115 p.
37. Cummis J. Empowering minority students / J. Cummis. – Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education, 1998. – 298 p.
38. Social Work Practice: A Generalist Approach. – 5th ed. / Louise C. Johnson. – Allyn and Bacon, 1994.
39. Techniques and Guidelines for Social Work Practice. – 5 ed. / Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi, Gloria A. Horejsi. – Allyn and Bacon., 1999. – 628 p.
40. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 512 с.
41. Teaching Master's and Doctoral Social Work Students to Systematically Evaluate Evidence-based Interventions / Auslander W., Fisher C., Ollie M., Yu ManSoo // Journal of Teaching in Social Work. – 2012. – Vol. 32. – Issue 4. – P. 320 – 341.
42. Barker R. Should Training for Private Practice be a Central Component of Social Work Education? Yes! / Robert L. Barker // Journal of Social Work Education. – Spring/Summer 1991. – Vol. 27. – Issue 2. – PP. 108 – 111.
43. Contemporary Field Social Work: Integrating Field and Classroom Experience / Doel M., Shardlow S.M., Johnson P.G. – New York: SAGE Publications, 2010. – 328 p.
44. Yelloly M. Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice / M. Yelloly, M. Henkel. – London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2005. – 233 p.
45. Morales A.T. Social Work: A Profession of Many Faces. – 12th ed. / A.T. Morales, B.W. Sheafor. – Boston: Allyn & Bacon, 2012. – 552 p.
46. Pincus A. Social Work Practice: Model and Method / A. Pincus, A. Minahan. – Itasca, IL.: Peacock Publishers, 1983. – 355 p

47. Sheafor B.W. Three Decades of Baccalaureate Social Work: A Grade Card on How the Professionalization of Baccalaureate Social Work has Played Out / Bradford W. Sheafor // *The Journal of Baccalaureate Social Work*. – 2001. – №62). – PP. 25 – 43.
48. Sheafor B.W. Undergraduate Social Work Education: A Survivor in a Changing Profession/ B.W. Sheafor, B.W. Shank. – Austin: School of Social Work. University of Texas at Austin, 1986. – 34 p.
49. Howe David. An Introduction to SW Theory / David Howe // Aldershot Honts, England: Wildwood House, 1987. – P. 166.
50. Schatz Mona S. A Model of Initial and Advanced Generalist Social Work / Schatz Mona S., Lowell E. Jenkins, Bradford W. Sheafor // *Journal of Social Work Education*. – №26. – 1990. – P. 223.
51. *The Strengths Perspective in Social Work Practice* // Edited by Dennis Saleebey. – 2nd ed., 1997. – P. 3 – 15.
52. Capotorti F. Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities [Text] / F. Capotorti – New York, 1979. – 452 p.
53. Євтух В. Б. Етнічна меншина: поняття, ознаки, функції [Текст] / В.Євтух // *Філософська і соціологічна думка*. – 1994. – №1 – 2. – С. 159 – 174.
54. Glassman U. Group Work: A Humanistic Approach / U. Glassman. – London: SAGE Publications Ltd., 1990. – 294 p.
55. Brandell Jerrold, Frederic Perlman. Psychoanalytic Theory / Jerrold Brandell, Perlman Frederic. – New York: Free Press., 1997. – 268 p.
56. Beck Judith. Cognitive Therapy / Judith Beck. – New York: Guilford., 1995. – 378 p.
57. Rowe William. Client Centered Theory in Social Work Treatment / William Rowe. – 4th ed. – New York: Free Press, 1996. – 287 p.
58. Shulman Lawrence. Interactional Social Work Practice: Toward an Empirical Theory / Lawrence Shulman. – Itasca, IL: F. E. Peacock, 1991. – 126 p.
59. Goldberg Gale, Ruth Middleman. The Structural Approach to Direct Practice in Social Work / Gale Goldberg, Middleman Ruth. – New York: Columbia University

- Press, 1989. – 297 p.
60. Parad Howard, Parad Libbie, eds. Crisis Intervention / Howard Parad, Libbie Parad. – Book 2. Milwaukee, WI: Family Service Association of America, 1990. – P. 420.
61. Tolson Eleanor, Reid William, Garvin Charles. Generalist Practice: A Task-Centered Approach / Eleanor Tolson, William Reid, Charles Garvin. – New York: Columbia University Press, 1994. – 236 p.
62. Dana Christensen, Jeffrey Todahl. Solution-Based Casework / Christensen Dana and Todahl Jeffrey. – NY: Aldine de Gruyter, 1999. – 256 p.
63. Энциклопедия социальной работы: в 3 т.: пер. с англ. / отв. ред. В. В. Негодин. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 2 : К–П. – 1994. – 157 с.
64. Кубицький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: Навчальний посібник / Сергій Олегович Кубицький. – Київ: ДАКККіМ, 2009. – 298 с.
65. Аветисян Т.В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта / Т.В. Аветисян // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2010. – №889. – С. 224 – 228.
66. Боднарук І.І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / Ірина Ігорівна Боднарук // Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 29. – С. 29 – 33.
67. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України: спільність і відмінності / За заг. ред. Л.П. Пуховської. – К: Автореферат, 2003. – 64 с.
68. Parker J. Developing Effective Practice Learning for Tomorrow's Social Workers / J. Parker // Social Work Education. – Vol. 26. – №8. – 2007. – P. 763 – 779.
69. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы / М. Доэл, С.Шадлоу – М.: Аспект Пресс, 1995. – 237 с.
70. Eadie T., Lymbery M. Promoting Creative Practice through Social Work Education / T. Eadie, M. Lymbery // Social Work Education. – Vol. 26. – №7. – 2007. – P. 670 – 683.

71. Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice / Ed. by Yelloly M., Henkel M. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
72. Nixon S., Murr A. Practice Learning and the Development of Professional Practice / S. Nixon, A. Murr // *Social Work Education*. – Vol. 25. – №8. – 2006. – P. 798 – 811.
73. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы [под ред. М. Доэла и С. Шардлоу]; пер. с англ. (под ред. Ю.Б. Шапиро). – М.: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
74. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // *Psychological review*. – 1959. – № 66 (5). – P. 297 – 333.
75. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence / D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – № 28 (1). – P. 1 – 14.
76. Boyatzis R. E. The competent manager: A model for effective performance / R. E. Boyatzis. – N.-Y.: Wiley, 1982. – 328 p.
77. Жмінка С. Зарубіжний досвід впровадження компетентнісного підходу в державне управління / С. Жмінка // *Ефективність державного управління*. – 2013. – Вип. 37. – С. 450 – 458.
78. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
79. Asante M.K. Afrocentricity, and knowledge / M.K. Asante. – Trenton, NJ: Africa World Press, 1990. – 179 p.
80. Ramsey P., Williams L. Multicultural Education: A Source Book / P. Ramsey, L. Williams. - RoutledgeFalmer, New York and London, 2003. – 295 p.
81. Панина Н.В. Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине / Н.В. Панина // *Социология: теория, методы, маркетинг*. – 2005. – №. 4. – С. 26 – 45.
82. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві / О. А. Грива // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. пр.]* – К. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 46 – 52.

83. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.04 / Якса Наталія Володимирівна. – К.: НАПН, 2009. – 574 с.
84. Gollnick D. M., Chinn P. C. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. 8-th ed. New Jersey: Pearson, 2008. – 464 с.
85. Banks J. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. New Jersey: Pearson, 2005. – 384 с.
86. Chaves L. *Civic Education in a Changing Society // Multiculturalism and American Democracy*. University Press of Kansas, 1998.
87. Гончаренко Л. А. Перепідготовка вчителів у напрямку полікультурної свідомості в умовах інтеграції в європейський освітній простір / Л. А. Гончаренко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка: Серія “Педагогічні науки”. – 2005. – Вип. 2 (41). – С. 200 – 204.
88. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; [пер. з англ. Мирослава Олійник]. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
89. Sanjin Dragojevic. “Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications”, in: *CULTURELINK / Sanjin Dragojevic*. –1999. – № 29. – Vol. 10. – P. 131 – 137.
90. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев*. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
91. Гуренко О.І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів у зарубіжній теорії і практиці / О.І. Гуренко // *Науковий огляд*. – 2014. – Том 7, №6. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/261>.
92. Байбакова О.О. Полікультурна освіта як важливий чинник гармонізації міжетнічних відносин в США / О.О. Байбакова // *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: зб. матер. міжнар. наук.*

- практ. конф. (29-30 січня 2016 р., м. Львів). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 66 – 69.
93. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации. / Под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри; Пер. с англ. Под ред. Ю.Б. Шапиро. – М.: Аспект Пресс. – 1996. – 156 с.
94. І. Козубовська, О. Байбакова, С. Шпеник. Підготовка соціальних працівників США до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: монографія / Козубовська І., Байбакова О., Шпеник С. – Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2016. – 200 с.
95. Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs. – Council on Social Work Education (CSWE), Commission on Accreditation, Commission on Educational Policy, 2015. – 18 p.
96. Шепелюк С.В. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід / С.В. Шепелюк // Педагогіка. Наукові праці. Вип. 141. – Том 153. – 2011. – С. 84 – 87.
97. Яковлев М.В., Кабаченко Н.В. Освіта та професійна підготовка соціальних працівників: стислий огляд світової практики / М.В. Яковлев, Н.В. Кабаченко // Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – Том 123. – 2011. – С. 54 – 60.
98. Lucas C. J. American Higher Education: A History / C. J. Lucas. – N.Y.: St, Martin's Griffin, 1994. – 292 p.
99. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н.Горішна // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 114 – 117.
100. Trow M. Federalism in American Higher Education / M. Trow // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 39 – 49.
101. Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США: учеб.-метод. пособ. / отв. ред. И. А. Зимняя. – М.: [б. и.], 1992. –

198 с.

102. Собчак Н. М. Зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи у США / Н.М. Собчак // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 19. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 100 – 104.
103. The Council of Social Work Education. Accreditation. Current Number of Social Work Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу 01.02.2016: <<http://www.cswe.org/Accreditation.aspx>> та □<http://www.cswe.org/File.aspx?id=82845>□. – Загол. з екрану. – Мова англ.
104. Бартош О.П. До проблеми підготовки магістрів соціальної роботи у США / О. П. Бартош // Вісник Луганського національного університету ім.Т.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Луганськ: ЛНУ. – 2012. – № 19 (254) жовтень. – С. 219 – 228.
105. The Doctorate in Social Work (DSW) Degree: Emergence of a New Practice Doctorate Report of the Task Force on the DSW Degree Convened by the Social Work Leadership Forum/ Edwards R.L., Rittner B., Holmes J. – USA: Council on Social Work Education, 2011. – 12 p.
106. Quality Guidelines for PhD Programs in Social Work/ [Bentley K.J., Harrington D., Petr Ch., Black B., Cunningham-Williams R M.]. – USA: Group for the Advancement of Doctoral Education in Social Work, 2013. – 6 p.
107. Professional Development in Social Work: Complex Issues in Practice (Post-qualifying Social Work) / [Seden J., Matthews S., McCormick M., Morgan A.]. – N.Y.: Routledge, 2010. – 240 p.
108. Gleitman G. The Process of the Activation of the Education in Universities / G. Gleitman J.Y. Herring-Smith. – New York: Longmann & Sons, 2007. – 242 p. – P. 123 – 127.
109. Олендр Т. М. Програми підготовки студентів природничих спеціальностей, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у США й Україні: порівняльний аспект / Т. М. Олендр // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», Вип. 147. – 2012. – С. 32 – 38.

110. Стойка О.Я. Система кредитних одиниць в освітній практиці США: [методичні рекомендації] / О.Я. Стойка. – Ужгород : УжНУ. – 2014. – 24 с.
111. Корсак К. В. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл / К. В. Корсак // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методологічного семінару АПН України (15 листопада 2006 р., м. Київ). – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 41 – 47.
112. Стойка О.Я. Управління процесом академічної мобільності студентів в США / О.Я. Стойка // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – №13 (306) – С. 97 – 101.
113. Shedd J. The History of the Student Credit Hour / J. Shedd // New Directions for Higher Education. – Vol. 2003. – №122. – P. 5 – 12.
114. Gerhard D. The emergence of the credit system in American education considered as a problem of social and intellectual history / D. Gerhard // American Association of University Professors Bulletin. – V.41. – 1995. – P. 647 – 668.
115. Finlay F. Block Transfer Handbook: Constructing and Negotiating Block Transfer Agreement. British Columbia Council on Admission and Transfer / F. Finlay. – Vancouver, BCCAT. – 2000. – 28 p.
116. Kreplin H. Credit By Examination: A Review And Analysis Of The Literature. A report of the Ford Foundation sponsored Research Program in University Administration at the University of California / H. Kreplin. – Berkeley, 1971. – 20 p.
117. Robyn R. Lugar. The structure and fundamental characteristics of the social work profession and social work education in the United States / Robyn R. Lugar, Oleg G. Shadsky, Peggy C. Weber // Социально-экономические явления и процессы. – № 1-2 (001-002). – 2006. – С. 40 – 47.
118. Кубицький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах в схемах і таблицях: Навчальний посібник / С. О. Кубицький. – Київ: ДАКККиМ, 2010. – 124 с.
119. Wolk J. L., Wertheimer M. R. Generalist practice versus case management: An accreditation contradiction / J. L. Wolk, M. R. Wertheimer // Journal of Social Work Education, 1999. – №35. – 101 – 114.

120. University of Alaska Fairbanks. – Режим доступу: <http://www.uaf.edu/>
121. University of Alaska, Anchorage. – Режим доступу: <https://www.uaa.alaska.edu/>
122. University of Minnesota / – Режим доступу: <http://www.cehd.umn.edu/SSW/Programs/default.asp>.
123. Rogers G., Mc Donald L. Field Instruction Methods for Agent Supervisors / G. Rogers, L. Mc Donald. – Queity. – 1989. – P. 34 – 37.
124. Совершенствование и развитие системы практической подготовки будущих специалистов социальной сферы в вузе. Материалы конференции / Отв. ред. Т.П. Дьячек. Тамбов. – Терре-Хот (США): Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. – 159 с.
125. Байбакова О.О. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США / О.О. Байбакова // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (12-16 серпня 2016 р., м. Одеса). – Одеса: Південна фундація педагогіки, 2016. – С. 58 – 62.
126. Байбакова О.О. Практична підготовка фахівців соціальної роботи до міжкультурної взаємодії у вищих навчальних закладах США / О.О. Байбакова // Педагогічні науки. – Херсон, ХДУ, 2016. – №71. – С. 88 – 93.
127. Field Instruction. Techniques for Supervisors. – Edited by Suanna J. Wilson. – The Free Press: New York., 1991. – 348 p.
128. Робак В.Є. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах / В.Є. Робак // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – №2. – С. 206 – 210.
129. Gambrill Eileen. Behavioral Theory / Eileen Gambrill // Encyclopedia of Social Work. – 1997. – P. 46 – 57.
130. Горішна Н.М. Інтегративний семінар як інноваційна форма практичного навчання соціальних працівників у США/ Н. М. Горішна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2007. – Вип. 11. – С. 35 – 37.
131. Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional

- Learning. – Edited by Barbara L. Cambridge. – Washington, DC: American Association for Higher Education., 2001. – 230 p.
132. Міхненко Л.В. Сутність, принципи та завдання соціальної роботи з етнічними групами в Україні / Л.В. Міхненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/
133. Паньков А. Соборна Україна: корінні народи і національні меншини / А.Паньков // Персонал. – 2005. – № 6. – С. 1.
134. Байбакова О.О. Теоретичні аспекти міжгрупових відносин у США / О.О. Байбакова // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (26-27 лютого 2016 р., м. Львів). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 51 – 54.
135. Хилл Р.Б. Этнические группы: проблемы взаимоотношений / Энциклопедия социальной работы: Т.3 / Р.Б. Хилл. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – С. 451 – 459.
136. Практичний посібник з аргументації у справах щодо дискримінації / Упорядники: Заєць С., Мартиновський Р. – Рада Європи, 2015. – 72 с.
137. Пономарьов С.Ю., Федорович І.Ю. Запобігання та протидія дискримінації в Україні / С.Ю. Пономарьов, І.Ю. Федорович. – К.: Міжнародна організація з міграції, Представництво в Україні, 2014. – 74 с.
138. Якубовская А.Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности / Алла Евгеньевна Якубовская. – М., 2010. – 173 с.
139. Девор У., Шлезингер Э. Этнические группы и социальная работа / Энциклопедия социальной работы. Т.3. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – С. 448 – 451.
140. Пэйн М. Социальная работа: современная теория / М. Пэйн. – М.: Академия, 2007. – 400 с.
141. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы: процессы,

- решения, действия. СПб.: «Питер», 2003.
142. Шамшур О. В. Государственная политика в сфере этнорасовых отношений в городах США (70 - 80-е годы XX в) / О. В. Шамшур // Очерк и по культурной антропологии американского города. – М.: Наука, 1997. – С. 24.
143. Корнюшина, Р. В. Зарубежный опыт социальной работы: учебное пособие / Р. В. Корнюшина. – Владивосток: ЕИДОТ ДВГУ, 2004. – 84 с.
144. Агарков О.А. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект / О.А. Агарков // Грані. Соціологія. – №4 (108). – 2014. – С. 81 – 85.
145. Семигіна Т. Работа в громаді: практика і політика [Текст] / Семигіна Т. - К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 288 с.
146. Calzada E., Suarez-Balcazar Y. Enhancing Cultural Competence in Social Service Agencies: A Promising Approach to Serving Diverse Children and Families / E. Calzada, Y. Suarez-Balcazar // Research Brief. OPRE Report. – 2014. – №31. – P. 1 – 8.
147. Lum D. Social Work Practice and People of Color: A Process-Stage Approach (4th ed.) / D. Lum. – Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning. – 2000.
148. Fong R., Boyd T., Browne C.. The Gandhi Technique: A Biculturalization Approach for Empowering Asian and Pacific Islander Families / R. Fong, T. Boyd, C. Browne // Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work. – V. 7(1/2). – 1999. – P. 95 – 110.
149. Gutierrez L. Empowering Ethnic Minorities in the Twenty-First Century / L. Gutierrez // Human Services as Complex Organizations. – Newbury Park, CA: Sage. 1992. – P. 320 – 338.
150. Sue D., Carter R., Casas J., Fouad N. Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development / D. Sue, R. Carter, J. Casas, N. Fouad. – Thousand Oaks, CA: Sage. – 1998.
151. Sue D. W. Counseling the Culturally Different (3rd ed.) / D. W. Sue. – New York: John Wiley & Sons, 1999.
152. Van Soest D. Multiculturalism and Social Work Education: The Non-Debate about

- Competing Perspectives / D. Van Soest // *Journal of Social Work Education*. – 31(1). – 1995. – P. 55 – 65.
153. Van Soest D., B. Garcia. *Diversity Education for Social Justice: Mastering Teaching Skills* / D. Van Soest, B. Garcia. – Alexandria, Va.: Council on Social Work Education, 2003.
154. Appleby G., Colon E., Hamilton J.. *Diversity, Oppression and Social Functioning: Person-in-Environment Assessment and Intervention* / G. Appleby, E. Colon, J. Hamilton. Boston: Pearson, 2007.
155. Байбакова О.О. Деякі особливості культурно-компетентної практики соціальної роботи в США / О.О. Байбакова // Сучасний вимір педагогіки та психології: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (27-28 травня 2016 р., м. Львів). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 47 – 52.
156. Этническое многообразие и толерантность. Сравнение проблем и решений в городах мира / Ачкасов В.А. и др. – С.-Пб.: С.-Пб. Гос. Ун-тет, 2008 – 54 с.
157. Садохин А.Л. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) / А.Л. Садохин // *Общественные науки и современность*. – №3. – 2008. – С. 156 –166.
158. Hall E.T. *The silent language* / E.T. Hall. – Garden City, N.Y.: Anchor, 1959. – 217 p.
159. Садохин А.П. *Межкультурная коммуникация: учебное пособие* / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
160. Samovar L., Porter R. *Intercultural Communication: A Reader* / L. Samovar, R. Porter. Belmont, 1994.
161. Байбакова О.О. Вивчення соціального середовища як складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в полікультурному просторі / О.О. Байбакова // Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 липня 2016 р., м. Харків). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. – С. 33 – 37.
162. Галицька М.М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної

- діяльності майбутніх фахівців / М.М. Галицька // Освітологічний дискурс. – 2014. – №2(6). – С. 23 – 32.
163. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации / Е.Л. Головлева. Ростов/Д: Феникс, 2008. – 224 с.
164. Herskovits M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. – New York, 1955 – 678. p.
165. Коул М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М., 1997.
166. Richard-Amato P.A., Snow M.A. The Multicultural Classroom / Richard-P.A. Amato, M.A. Snow. – New York, 1992.
167. Brislin R.W. Understanding Culture's Influence on Behavior / R.W. Brislin // Fort Worth Harcourt Brace College Publishers, 1993.
168. Яроцький П. Л. Інкультурація християнства в багатоманітні культури світу / П. Л. Яроцький // Релігія – Світ – Україна: колективна монографія в 3 кн. Кн. 1: Релігія у світі культурно-цивілізаційного діалогу // Українське релігієзнавство. – К., 2010. – № 56. – 339 с.
169. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. – Волгоград, 2003.
170. Хрусталева Н.С., Новиков А. И. Эмиграция и эмигранты: История и психология / Н.С. Хрусталева, А.И. Новиков. СПб.: Государственная академия культуры. – 1995. – 148 с.
171. Байбакова О.О. Формування міжкультурної компетенції в процесі іншомовної підготовки фахівців / О.О. Байбакова // Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (2-3 жовтня 2015 р., м. Київ). – Київ: ГО «Київська науково організація педагогіки та психології», 2015. – С. 39 – 42.
172. Байбакова О.О. Формування етнокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки / О.О. Байбакова // Актуальні проблеми психології та педагогіки: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (13-14 листопада 2015 р., м. Харків). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. – С. 42 – 45.
173. Байбакова О.О. Полікультурна компетентність фахівців соціальної сфери як

- складова професійної компетентності / О.О. Байбакова // Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наукових праць. – Вип. 1(6). – Ужгород, 2015. – С. 8 – 12.
174. Cheung F. K. Culture and mental health care for Asian Americans / F. K. Cheung // The Journal of the California Alliance for the Mentally. – 1999. – №10 (1). – P. 43 – 45.
175. Gallegos J. S. The ethnic competence model for social work education / J. S. Gallegos. – Silver Spring, MD: National Association of Social Workers, 1982. – Pp. 1 – 9.
176. Rodriguez E. The heart of the matter: Worldview as a central concept in effective cross-cultural work / E. Rodriguez // The Journal of the California Alliance for the Mentally. – 1999. – №10 (1). – Pp. 5 – 7.
177. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання/ За заг. ред. І.Д.Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
178. Все про соціальну роботу (Навчально-енциклопедичний словник–довідник) / За наук. ред В.М. Пічі. – Львів : «Новий Світ –2000», 2013. – 616 с.
179. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: [монографія] / Н.О. Микитенко. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
180. Зинурова Р.И. Этнокультурная компетентность как составляющая конкурентоспособности специалиста социальной сферы / Формирование конкурентоспособного специалиста для социальной сферы. – Казань: ИСПО РАО, 2001. – 112 с.
181. Байбакова О.О. Формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у США / О.О.Байбакова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика (науково-методичний журнал). – К. 2016. – 169 –176.
182. Социальная компетентность: Режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006. – 321 с.
183. Роджерс К., Фрейнберг Дж. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейнберг. М.: «Смысл», 2002.
184. Gettinger M. Promoting social competence in an era of school reform: a

- commentary on Gifford-Smith and Brownell / M. Gettinger // *Journal of School Psychology*, 2003.
185. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации: Автореф. дисс. канд. пед. наук / А.Ю. Поленова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 20 с.
186. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры): Автореф. дисс. канд. пед. наук / С.В. Пахотина. – Ишим, 2007. – 22 с.
187. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ольга Іванівна Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.
188. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. *Intercultural Communication* / M. Everett Rogers, M. Thomas Steinfatt. – Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. – 292 p.
189. Knapp K., Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikation* / K. Knapp, A. Knapp-Potthoff // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. – №1. – S. 83.
190. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // *Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2007. – Том X. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/678095/>
191. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели // *Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции*. – М: Изд-во РАГС, 2008. – С. 251 – 255.
192. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності: дис.канд.пед.наук: 13.00.04 / Оксана Василівна Кричківська: Тернопільський національний педагогічний університет ім.Во.Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 291 с.

193. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков// Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2008. – №2. С. 116 – 120.
194. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович . – М.: Гнозис, 2005. – 351 с.
195. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Электронный ресурс] / А. Е. Fantini. – Brattleboro, VT, USA. – Режим доступа: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf. – Назва з екрану.
196. Bennet Christine I. Comprehensive multicultural education: theory and practice / Christine I. Bennet. – Boston: Allyn and Bacon, 1990. – P. 413
197. Bennett M. J. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory / M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. Wiseman // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. – № 27. – Pp. 421 – 443.
198. Sue D. W. Multicultural Social Work Practice / D.W. Sue. – N.J.: Wiley, 2005. – 384 p.
199. National Association of Social Workers. Cultural competence in the social work profession. In Social work speaks: NASW policy statements. – Washington, DC: NASW Press. – 2000. – Pp. 59 – 62.
200. National Association of Social Workers. NASW code of ethics. – Washington, DC: NASW, 2000.
201. Байбакова О.О. Стандарти міжкультурності в практиці соціальної роботи у США / О.О. Байбакова // Current issues and problems of social sciences: Conference Proceedings (June 28-30, Kielce, 2016). – Kielce: Holy Cross University. – P. 82 – 87.
202. Reamer F. G. Ethical standards in social work / F. G. Reamer // Families in society. – Volume 86, № 2. – 2005. – Pp. 163 – 169.
203. Solomon B. Black empowerment / B. Solomon. – New York: Columbia University Press, 1977. – 438 p.
204. Байбакова О.О. Міжкультурна толерантність в структурі професійно обумовлених компонентів особистості майбутнього фахівця / Байбакова О.О.,

- Повідайчик О.С. // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – Вип. 1(1). – 2015. – С. 62 – 66.
205. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с
206. Современный словарь иностранных слов. – СПб: Дуэт, 1994. – 610 с.
207. Словарь по этике / под. ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.
208. Новая Философская Энциклопедия. – М.: «Мысль», 2001 – 363 с.
209. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – №11. – С. 46 – 54.
210. Валитова Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Р. Р. Валитова // Вестник московского университета. Сер.7. Философия. – 1996. – №1. – С. 33 – 37.
211. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 175 с.
212. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Довгополова Яна Володимирівна. – Х.: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2007. – 206 с.
213. Абдулкаримов Г. Г. Толерантность в межнациональных отношениях в уральском регионе: социологический анализ: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни”/ Г. Г. Абдулкаримов. – Екатеринбург, 2004.– 22 с.
214. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.
215. Этнотолерантность подростка: воспитание в семье и школе: словарь / Под общ. ред. А. Г. Козловой. – СПб.: Речь, 2007. – 331 с.
216. Зиновьев Д. В. Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога: монография /

- Д. В. Зиновьев, В. С. Нургалева. – СибГТУ. – Красноярск, 2001. – 72 с.
217. Словарь-справочник по социальной психологии / под. ред. В. К. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
218. Byram M., Zarate G. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram, G. Zarate. – Clevedon, Philadelphia. – 1991. – 219 p.
219. Васильева Н.Н. Межкультурная компетентность / Н.Н. Васильева // Deutsch. – №17. – 2007. – С. 35 – 37.
220. Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов / Т.В. Любова // Образование и саморазвитие.– 2008. – №4(10). – С. 81 – 86.
221. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации / В.И. Наролина // Высшее образование в России. – 2009. –№1. – С. 124 – 128.
222. Lu F.G. Cultural Competence in Mental Health Services and Training: A 20-Year Perspective / F.G. Lu // The Journal of the California Alliance for the Mentally 111. – 1999. – N10(1). – Pp. 12 – 14.
223. Байбакова О. Міжкультурна компетентність як складова професіоналізму соціальних працівників у США / О. Байбакова // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 1(38). – 2016. – С. 27 – 31.
224. Хармз В. Психологическая адаптация эмигрантов (на материале исследования иракских эмигрантов в Швеции) / В. Хармз. – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.
225. Triandis H. С Culture and Social Behavior / H. Triandis. – N.Y.: McGraw Hill, 1994.
226. Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / Т.Г. Стефаненко // Методы этнопсихологического исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 55 – 78.
227. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Выпуск III / Т.Г. Стефаненко М.: Российское психологическое общество. – 1998. –114 с.
228. Почебут Л. Г. Этнические факторы развития личности // Введение в этническую психологию / Под ред. Ю.П. Платонова. СПб.: Изд-во С.-

Петербурзького ун-та, 1995. С. 66 – 83.

229. Brislin R., Cushner K., Chenie C. Intercultural interactions / R. Brislin, K. Cushner, C. Chenie. – Beverly Hills, 1986.
230. Berry J. W., Poortinga Y.H., Segal M.N., Dasen P.R. Cross-cultural Psychology / J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.N. Segal, P.R. Dasen // Research and Applications. – Cambridge, 1992.
231. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Юліана Едуардівна Лавриш. – К.: Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, 2009. – 24 с.
232. Colvin A. Building Culturally Competent Social Work Field Practicum Students through the Integration of Campinha-Bacote's Cultural Competence Healthcare Model / A. Colvin // Field Scholar. – Vol. 3.1. – 2013. – Pp. 1 – 13.
233. Saleebey D. The strengths perspective in social work practice (4th ed.) / D. Saleebey. – Boston: Pearson Education, Inc. – 2006. – 312 p.
234. Байбакова О. Психологічні засади міжкультурного спілкування соціальних працівників у США / О. Байбакова // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 37. – 2015. – С. 14 – 16.

Додаток А

Етнічний склад населення США (станом на 2015 р.)

Категорія	Кількість, тис. осіб	Частка, %
Американці	192509,1	60,8
(У тому числі афроамериканці)	38648,7	12,2
Мексиканці	34725,0	11,0
Італійці	8710,0	2,8
Німці	6552,7	2,1
Поляки	6048,0	1,9
Євреї	5695,0	1,8
Пуерториканці	5103,1	1,6
Китайці	3997,8	1,3
Філіппінці	2878,0	0,9
Ірландці	2700,0	0,9
Індопакистанці	2544,5	0,8
Індіанці	2537,8	0,8
Кубинці	2020,0	0,6
В'єтнамці	1727,3	0,5
Сальвадорці	1630,0	0,5
Франкоканадці	1486,6	0,5
Корейці	1455,1	0,5
Домініканці	1420,0	0,4
Араби	1502,3	0,5
Росіяни	1390,0	0,4
Африканці	1305,0	0,4
Українці	975,0	0,3
Білоруси	769,0	0,2
Інші	26867,5	8,5
Всього	316548,8	100,0

Додаток Б
Кількість студентів вузів за расою та етнічною приналежністю (1980 - 2012 рр.)

	Загальна кількість, тис. осіб									
	1980	1990	2000	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Всього	12 086,8	13 818,6	15 312,3	17 487,5	18 248,1	19 102,8	20 427,7	21 016,1	20 994,1	20 642,8
Білі	9 833,0	10 722,5	10 462,1	11 495,4	11 756,2	12 088,8	12 730,8	12 722,5	12 394,2	11 981,1
Інші раси та етноси	1 948,8	2 704,7	4 321,5	5 407,2	5 867,4	6 353,5	7 012,1	7 584,0	7 859,5	7 878,8
Чорні	1 106,8	1 247,0	1 730,3	2 214,6	2 383,4	2 584,5	2 919,8	3 038,8	3 067,9	2 962,1
Іспаномовні	471,7	782,4	1 461,8	1 882,0	2 076,2	2 272,9	2 546,7	2 741,4	2 890,1	2 979,4
Азіати та вихідці з тихоокеанських островів	286,4	572,4	978,2	1 134,4	1 217,9	1 302,8	1 337,7	1 282,2	1 282,5	1 259,2
Азіати	---	---	---	---	---	---	---	1 218,1	1 216,6	1 195,6
Вихідці з тихоокеанських островів	---	---	---	---	---	---	---	64,0	65,9	63,6
Американські індіанці та корінні жителі Аляски	83,9	102,8	151,2	176,3	190,0	193,3	207,9	196,4	186,1	172,9
Дві або більше раси	---	---	---	---	---	---	---	325,3	432,9	505,1
	Відсоткові частки									
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Білі	83,5	79,9	70,8	68,0	66,7	65,5	64,5	62,7	61,2	60,3
Інші раси та етноси	16,5	20,1	29,2	32,0	33,3	34,5	35,5	37,3	38,8	39,7
Чорні	9,4	9,3	11,7	13,1	13,5	14,0	14,8	15,0	15,1	14,9
Іспаномовні	4,0	5,8	9,9	11,1	11,8	12,3	12,9	13,5	14,3	15,0
Азіати та вихідці з тихоокеанських островів	2,4	4,3	6,6	6,7	6,9	7,1	6,8	6,3	6,3	6,3
Азіати	---	---	---	---	---	---	---	6,0	6,0	6,0
Вихідці з тихоокеанських островів	---	---	---	---	---	---	---	0,3	0,3	0,3
Американські індіанці та корінні жителі Аляски	0,7	0,8	1,0	1,0	1,1	1,0	1,1	1,0	0,9	0,9
Дві або більше раси	---	---	---	---	---	---	---	1,6	2,1	2,5

Додаток В

Перелік компетентностей бакалаврів соціальної роботи у США, затверджений Радою з питань освіти у сфері соціальної роботи (The council of social work education – CSWE)

I. *Культурно-компетентнісна практика у сфері соціального захисту дітей.*

Цей розділ спирається на навички щодо культурно-компетентнісної практики, норми якої закладені на бакалавраті. Ґрунтовні знання про культурні норми і цінності основних етнічних, культурних та іммігрант груп мають вирішальне значення у відповідній оцінці та ефективній роботі з представниками цих груп. Така практика вимагає знання конкретних проблем, з якими стикаються різні етнічні та культурні групи населення і вміння застосовувати ці знання в правовому, соціальному та психологічному контекстах.

1.1. Студент демонструє знання правових, соціально-економічних та психологічних проблеми, що стоять перед іммігрантами, біженцями і меншинами, здатний розробити культурно-компетентнісні та ефективні заходи.

1.2. Студент критично оцінює актуальність зазвичай використовуваних критеріїв оцінки та моделей втручання з точки зору їх корисності для різних етнічних і культурних груп населення.

1.3. Студент демонструє знання та вимоги індійського Закону «Про соціальний захист дітей» (Indian Child Welfare Act) та застосовує його положення в роботі з представниками племен та сімей.

1.4. Студент демонструє знання та вимоги закону «Про багатонаціональну практику» (Multiethnic Placement Act) і застосовує його положення в роботі з сім'ями.

1.5. Студент демонструє вміння співпрацювати з окремими особами, групами, громадськими організаціями та державними установами, що підтримують рівний доступ і враховують різноманіття культурних особливостей у наданні послуг та забезпеченні певних ресурсів.

II. *Поглиблена практика в сфері соціального забезпечення дітей.* Дана компетентнісна практика звертається до складностей у захисті дітей, проблеми

особливих потреб, утримання сім'ї, судових процедур і правових норм. Студент спирається на досвід практики з бакалаврату та розвиток знань з федеральної та державної політики щодо соціального захисту дітей.

2.1. Студент демонструє майстерність в проведенні інтерв'ю з дітьми та сім'ями з метою оцінки ситуації, планування послуг, втручання, в судово-медичних цілях.

2.2. Студент демонструє здатність і знання щодо використання профілактичних послуг, а також побудови системи підтримки для клієнтів, яка може включати в себе співпрацю з кількома соціальними агентствами.

2.3. Студент співпрацює з біологічними сім'ями, прийомними сім'ями, родичами, залучаючи їх до оцінки та планування, допомагає їм отримати доступ до послуг, розвиває стратегії співпраці.

2.4. Студент демонструє здатність визначати вимоги щодо побудови плану надання послуг/лікування вимог.

2.5. Студент демонструє здатність розпізнавати зловживання/кривду, що має місце за межами проживання дитини, приймати коригуючі заходи щодо захисту дітей.

2.6. Студент демонструє знання після-інституційного обслуговування та навички у розробці перспективних планів роботи з прийомними дітьми.

2.7. Студент демонструє знання з філософії, цілей, вимог та застосування федерального і державного законодавства у сфері політики соціального захисту дітей.

2.8. Студент розуміє вимоги щодо ефективного обслуговування та прийняття рішень щодо дітей з особливими потребами, включаючи баланс на користь батьків і прав дітей.

2.9. Студент демонструє здатність готувати письмовий звіт для суду (чіткий, стислий, доречний, мета-орієнтований).

III. *Поведінка людини і соціальне середовище дитини.* Компетенції у цьому розділі звертаються до глибокого розуміння людської поведінки, ускладненої практикою захисту дітей, у тому числі і через проблеми бідності, підліткової

сексуальності, насильства, травм і самогубства. На цьому рівні студент демонструє здатність застосовувати теорії людської поведінки в розробці планів інтервенції.

3.1. Студент демонструє здатність оцінити вплив сім'ї та потенційну можливість для дітей стати клієнтом системи соціального захисту.

3.2. Студент ефективно застосовує теорії розвитку людини та прив'язаності у розробці та реалізації ефективних планів роботи з клієнтами.

3.3. Студент демонструє здатність розпізнавати, оцінювати і розробляти плани роботи з індивідуальними клієнтами і направити їх на вирішення проблем потенційного насильства, самогубства і складних психологічних труднощів.

3.4. Студент демонструє розуміння динаміки та наслідків травм в результаті сімейних конфліктів, розлучень, сімейного чи іншого насильства.

3.5. Студент демонструє розуміння динаміки людської сексуальності та гендерної ідентичності.

IV. Політика соціального захисту дітей, планування та адміністрування.

Компетенції у цьому розділі спираються на базові знання про роботу в середовищі та включають більш широке розуміння політики, яка впливає на надання послуг із захисту дітей. Це є компетенції щодо розуміння процесів управління, політичних процесів, ведення досліджень і використання технологій, а також інших стратегій для підвищення організаційної ефективності. Розділ включає в себе знання про фінансові потоки щодо надання різних послуг, а також планування для поліпшення якості послуг, що надаються.

4.1. Студент розуміє, як професійні цінності, етика та стандарти впливають на прийняття рішень та планування в практиці, направлених на покращення соціального захисту дітей.

4.2. Студент розуміє необхідність ведення переговорів та відстоювання ресурсів та послуг, які потрібні дітям та сім'ям.

4.3. Студент розуміє основні принципи укладання контрактів на послуги задля соціального захисту дитини.

- 4.4. Студент демонструє розуміння ролі/обов'язків керівника/менеджера у плануванні та розробці систем, які підвищують якість персоналу та полегшують расові та етнічні диспропорції в сфері послуг населенню щодо соціального захисту дітей.
- 4.5. Студент розуміє те, як лідери/менеджери використовують процес співробітництва з метою планування, розробки політики та реалізації послуг.
- 4.6. Студент демонструє знання того, як організаційна структура, клімат та культура впливають на ефективність послуг, продуктивність праці та моральний дух.
- 4.7. Студент розуміє, як політична діяльність, нормативні, законодавчі та судові процеси на місцевому, державному та національному рівнях впливають на політику, процедури та програми соціальних агентств.
- 4.8. Студент демонструє базові знання в сфері джерел фінансування різних федеральних, регіональних та місцевих програм та їх вплив на політику агентства, його цілі та надання послуг.
- 4.9. Студент визначає установи, законодавчу політику та процедури, які можуть негативно вплинути на благополуччя дитини, на успіху у возз'єднанні сімей.
- 4.10. Студент розуміє, як використовувати інформацію, технології і науково обґрунтовані дослідження для оцінки та вдосконалення політики, практики та ефективності програми.

Додаток Г

Перелік компетентностей магістрів соціальної роботи у США, затверджений Радою з питань освіти у сфері соціальної роботи (The council of social work education – CSWE)

I. Етнічна чутливість і мультикультурна практика (базова компетентність).

Практичні знання і чутливість до етнічних і культурних відмінностей лежать в основі надання соціальних послуг з метою соціального забезпечення дітей. Культурно-компетентна практика визнає культурні особливості особистості як невід'ємну частину розвитку індивіда. Вона має на меті використання культурних концепцій шляхом підвищення індивідуального та сімейного функціонування.

1.1. Студент проявляє свою повагу і культурну чутливість щодо оцінки особливостей клієнта, приймаючи рішення та працюючи з клієнтами.

1.2. Студент демонструє самосвідомість і здатність подолання особистих упереджень в роботі з різними групами клієнтів.

1.3. Студент демонструє здатність оцінювати ситуацію кожної дитини та сім'ї з урахуванням культурних особливостей, а також розробляти та здійснювати ефективний план втручання.

1.4. Студент визнає власні обмежені можливості щодо особистих знань про особливості роботи з різними групами клієнтів, покращує свої знання з цього предмету, отримуючи додаткові консультації та експертизи по мірі необхідності у виконанні оцінки та ефективної практики.

1.5. Студент розуміє важливість рідної мови клієнта і підтримує її використання у забезпеченні оцінки щодо соціального захисту дітей та в процесі надання послуг з інтервенції.

1.6. Студент розуміє вплив і значення традиційних та культурно-особливих методів виховання і використовує ці знання на практиці в своїй роботі з сім'ями.

1.7. Студент демонструє вміння співпрацювати з окремими особами, групами, громадськими організаціями та державними установами, що підтримують

рівний доступ і враховують різноманіття культурних особливостей у наданні послуг та забезпеченні певних ресурсів.

II. *Основні навички в практиці забезпечення соціального захисту дітей.* Ця категорія включає в себе навички і знання, що є основними для практики соціальної роботи, особливо у роботі з дітьми. Студенти вчаться діяти на перспективу і співпрацювати. На цьому рівні студенти спроможні оцінити інформацію про дитину і сім'ю, зробити відповідні кроки у плануванні своїх дій. Крім того, студенти демонструють свою професійність у власній практиці з соціальної роботи.

2.1. Студент розуміє і вміє застосовувати початкові принципи і техніки інтерв'ювання дітей та сімей з метою оцінки ситуації та планування втручання і надання послуг.

2.2. Студент демонструє здатність виконувати попередню оцінку безпеки та моніторити безпеку дитини через безперервну оцінку ризику.

2.3. Студент здатний визначати як основні фактори (сімейні, соціальні, стан здоров'я тощо), що сприяють жорстокому поводженню з дітьми та їх бездоглядності, так і позитивні фактори, які використовують для збереження сім'ї і захисту дитини.

2.4. Студент чітко визначає фізичні та поведінкові показники жорстокого поводження, насильства в сім'ї, бездоглядність.

2.5. Студент демонструє здатність розпізнавати ознаки і симптоми зловживання психоактивними речовинами у дітей та дорослих.

2.6. Студент демонструє базові знання з основ розвитку дитини, того, як рівень розвитку впливає на дитячий фізичний і психологічний стан у відповідь на жорстокого поводження та бездоглядність.

2.7. Студент вміє збирати, оцінювати і представляти відповідну інформацію з інтерв'ю, історії випадку, додаткових джерел в процесі проведення оцінки дитячої криви або занедбання, ефективно спрямовуючи клієнта до отримання послуг або подальшої оцінки.

- 2.8. Студент демонструє здатність оцінити сім'ю з точки зору перспективи практики, а також розробити і реалізувати план роботи над конкретним випадком на основі цієї оцінки.
- 2.9. Студент демонструє обізнаність про належне використання повноважень і авторитету у відносинах, а також динаміку роботи з клієнтами, несхильними до співпраці.
- 2.10. Студент розуміє те, як прив'язаність, розлучення та перерозміщення впливають на дитину і сім'ю, як цей досвід може вплинути на фізичний, пізнавальний, соціальний, емоційний і духовний розвиток дитини.
- 2.11. Студент визнає важливість роботи з біологічними сім'ями, прийомними сім'ями, родичами, а також залучення їх до оцінки та стратегії планування подальших дій.
- 2.12. Студент демонструє здатність і впевненість в оцінці власних конфліктів або емоційних реакцій, намагається отримати додаткові консультації в міру необхідності.
- 2.13. Студент розуміє принципи одночасного і сталого планування.
- 2.14. Студент усвідомлює форми і механізми пригнічення і дискримінації, що притаманні сім'ям з низьким рівнем доходів, нетрадиційним і культурним розмаїттям; використовує ці знання для надання ефективних послуг щодо соціального захисту дітей; дотримується у своїй практиці соціальної та економічної справедливості.
- 2.15. Студент демонструє знання і розуміння процесу припинення роботи з клієнтами і системами.
- 2.16. Студент розуміє базові, етичні норми і принципи професії та практики.
- 2.17. Студент розуміє подвійну відповідальність соціального працівника, який спеціалізується на роботі з соціального захисту дітей та наданні послуг, які підтримують сім'ї.
- 2.18. Студент розуміє державні та федеральні політичні питання, які впливають на практику соціального забезпечення дітей.

2.19. Студент розуміє правовий процес у сфері соціального захисту дитинства та ролі соціальних працівників та інших фахівців у відповідних судах.

III. *Поведінка людини і соціальне середовище.* Компетенції у цьому розділі стосуються етапів розвитку дітей та підлітків та численних соціально-економічних факторів, що впливають на цей розвиток. Знання, отримані щодо процесів людського розвитку, забезпечують основу для оцінки та втручання.

3.1. Студент демонструє розуміння особливостей розвитку дітей та молоді, в тому числі фізичного, розумового, соціального та емоційного компонентів; може розпізнавати ознаки кривди або занедбання.

3.2. Студент демонструє розуміння первинних стадій і процесів розвитку дорослого та сімейного життя.

3.3. Студент демонструє розуміння впливу потенційних наслідків бідності, упередженого ставлення, несправедливості та інших форм гноблення на поведінку людини і соціальні системи.

3.4. Студент демонструє розуміння впливу культури на поведінку людини і сімейну динаміку.

3.5. Студент демонструє розуміння того, як сильні перспективи та підходи щодо розширення прав і можливостей можуть позитивно впливати на зростання, розвиток і зміни в поведінці.

IV. *Облаштування роботи в агентстві.* У цьому розділі розглядаються аспекти практики в агентстві. Студент стає здатним оцінити можливості агентства і соціальних служб; починає здобувати навички побудови стратегії щодо самоповодження та безпеки під час роботи.

4.1. Студент в змозі визначити сильні та слабкі сторони організації; виявити наслідки, які ці чинники можуть мати на послуги для дітей та сімей.

4.2. Студент може оцінити ставлення агентства до культурної компетентності і людського різноманіття, його вплив на задоволеність клієнта і успіх у досягненні поставлених цілей.

- 4.3. Студент демонструє знання структури організації–роботодавця або агентства; здатний ефективно працювати в рамках її політики, процедур і правових принципів.
- 4.4. Студент в змозі використати норми і принципи, прописані в кодексі етики Національної асоціації соціальних працівників (NASW Code of Ethics), в роботі з співробітниками установ, керівниками і клієнтами.
- 4.5. Студент демонструє усвідомлення наявних ресурсів в агентстві та громаді, що є доступними для дітей і сімей; володіє практичними знаннями про те, як використовувати ці ресурси для досягнення цілей у вирішенні конкретного випадку.
- 4.6. Студент в змозі планувати, розставляти пріоритети, виконувати види діяльності та завдання в рамках відповідних термінів.
- 4.7. Студент усвідомлює наявність стресових факторів, пов'язаних з роботою; розробляє відповідні стратегії само-поводження.
- 4.8. Студент в змозі використати принципи співпраці, надання консультацій; починає працювати продуктивно з мульти-дисциплінарною командою у питаннях планування та/або реалізації дій у вирішенні конкретного випадку.
- 4.9. Студент розуміє мету дослідження результатів своєї роботи; готовий використовувати всі можливості для пошуку відгуку від клієнтів, організацій та громади щодо моніторингу своєї практики, покращення роботи агентства.
- 4.10. Студент розуміє важливість методичних і наукових методів підвищення рівня знань; розуміє і починає використовувати досвід з практики соціального захисту дітей та результати досліджень для поліпшення планування соціальних послуг, політики та практики.

Додаток Д
Академічні освітні ступені вищої школи США

№	Ступені в галузі мистецтва і гуманітарних наук	Ступені в галузі природничих наук
1.	Ступінь молодшого спеціаліста (Bachelor of Arts – B.A.)	Ступінь молодшого спеціаліста природничих наук (Bachelor of Science – B.S.)
2.	Ступінь бакалавра мистецтв і гуманітарних наук (Bachelor of Arts – B.A.)	Ступінь бакалавра природничих наук (Bachelor of Science – B.S.)
3.	Ступінь магістра мистецтв і гуманітарних наук (Master of Arts – M.A.)	Ступінь магістра природничих наук (Master of Science – M.S.)
5.	Докторський ступінь (Doctor's degree – Doctor of...)	Докторський ступінь (Doctor's degree – Doctor of Philosophy in...)

Додаток Е

Порівняльний аналіз програм підготовки соціальних працівників (рівень бакалавра) в університетах Фербенкс і Анкоридж

Університет Фербенкс	Університет Анкоридж
<p>Комунікативні навички: (9 кредитів) ENGL 11IX – англійська письмова мова (3 кредити); ENGL 21IX або 213X – англійська мова (3 кредити); COMM 13IX або 14IX – усна мова (3 кредити).</p>	<p>Усне мовлення: (3 кредити) COMM 111 – Основи усної мови (3 кредити); 241 – Риторика (3 кредити); Письмова мова: (6 кредитів) ENGL 111 – Основи письмового мовлення – обов'язковий курс (3 кредити); 211 – Основи написання творів за літературними працями (3 кредити); 212 – Техніка письма (3 кредити); 213 – Основи написання творів за документальною літературою (3 кредити).</p>
<p>Гуманітарні науки: (18 кредитів) ANTH 242 – Вступ в антропологію (3 кредити); PSY 101 – Вступ в психологію (3 кредити); PSY 240 – Загальна психологія (3 кредити).</p>	<p>Гуманітарні науки: (6 кредитів) HIST 101 – Західна цивілізація 1 (3 кредити); 102 – Західна цивілізація 2(3 кредити); 121 – Східно-азіатська цивілізація 1 (3 кредити); 122 – Східно-азіатська цивілізація 2 (3 кредити); 131 – Історія США 1 (3 кредити); 132 – Історія США 2 (3 кредити); 341 – Історія Аляски (3 кредити); HUM 211 – Вступ у гуманітарні науки 1 (3 кредити); 212 – Вступ у гуманітарні науки 2 (3 кредити); 250 – Міфи і сучасна культура (3 кредити).</p>
<p>Математика: (6 кредитів) MATH 107X – Математика (3 кредити); MATH 200X – Математика (3кредити); CS 105X - Основи інформатики (3 кредити); STAT 100X – Вступ у статистику (3 кредити).</p>	<p>Точні науки: (3 кредити) MATH 107 – Вища математика (3 кредити); 108 – Тригонометрія (3кредити); 200 – Арифметика 1 (3 кредити); 201 – Арифметика 2 (3 кредити); 270 – Прикладна математика для менеджменту (3 кредити);</p>

	<p>AS 252 – Основи статистики (3 кредити); (Курс AS 252 рекомендується для студентів, які планують продовжити навчання на ступінь магістра); 307 – Теорія ймовірності в статистиці (3 кредити).</p>
<p>Художня культура: ART \ MUS \ THR 200X Художня культура (3 кредити). Студент може вибрати 5 курсів, не рахуючи обов'язкового, або 3 курси і двох семестровий курс мови населення Аляски.</p>	<p>Художня культура:(3кредити) ART 160 – Художнє мистецтво (3 кредити); 261 – Історія світового художнього мистецтва 1 (3кредити); 262 – Історія світового художнього мистецтва 2 (3кредити); DNCE 170 – Мистецтво танцю (3 кредити); JPC 367 – Історія фотографії(3 кредити); MUS 121 – Музичне мистецтво (3 кредити); 221 – Історія музики 1 (3кредити); 222 – Історія музики 2 (3кредити); THR 111 – Театральне мистецтво (3 кредити); 311 – Акторська майстерність 1(3 кредити); 312 – Акторська майстерність 2(3 кредити); 411 – Історія театру 1 (3 кредити); 412 – Історія театру 2 (3 кредити).</p>
<p>Соціальні науки: (18 кредитів) ECON 100X – Вступ в соціологію (3 кредити) обов'язковий курс; PS 100X – Економіка (3 кредити); HIST 100X – Історія (3 кредити); ENGL \ FL 200X– Англійська мова як іноземна (3 кредити); COMM 300X – Література (3 кредити); JUST 300X – Право (3 кредити); PHIL 322X – Вступ у філософію (3 кредити);</p>	<p>Соціальні науки: (6кредитів) ANTH 101 – Вступ у антропологію (3 кредити); GEOG 103 – Світова економічна географія (3 кредити); HS 220 – Основи медичних наук (3 кредити); HUMS 106 – Вступ в соціальне забезпечення (3 кредити); INTL 301 – Канада: оглядовий курс (3 кредити); PARL 101 – Вступ в судову систему (3 кредити); PS 101 – Вступ в американську політичну систему (3 кредити);</p>

	<p>102 – Вступ в політологію (3 кредити); 311 – Порівняльна політика (3 кредити); 351 – Політична соціологія (3 кредити); PSY 111 – Загальна психологія (3 кредити); 150 – Психологія розвитку людини (3 кредити); SOC101 – Вступ у соціологію (3 кредити); 106 – Вступ у соціальне забезпечення (3 кредити); SWK 106 – Вступ у соціальне забезпечення (3 кредити).</p>
<p>Природничі науки: (8 кредитів) BIOL 103X – Вступ у біологію (4 кредити); BIOL 105 – Анатомія і фізіологія людини (4 кредити); BIOL 106 – Основи біології (4 кредити).</p>	<p>Природничі науки: (6 кредитів, з них 1 кредит – лабораторні заняття) ASTR 103 – Вступ в астрономію 1 104 – Вступ в астрономію 2 BIOL 102 – Вступ у біологію 103 – Практичні заняття з біології 105 – Основи біології 1 106 – Основи біології 2 111 – Анатомія і фізіологія людини 1 112 – Анатомія і фізіологія людини 2 113 – Лекції з анатомії і фізіології людини 1 114 – Лекції з анатомії і фізіології людини 2 CHEM103 – Вступ у загальну і органічну хімію 104 – Вступ в органічну хімію і біохімію 105 – Загальна хімія 1 106 – Загальна хімія 2 GEOG 205 – Елементи фізичної географії 205X – Практичні заняття з фізичної географії GEOL 111 – Фізична геологія 112 – Історія геології 115 – Екологічна геологія 115X – Практичні заняття з екологічної геології PHYS 123 – Основи фізики 1</p>

	<p>124 – Основи фізики 2 211 – Загальна фізика 1 212 – Загальна фізика 2</p>
<p>Блок університетської програми SOC 201 – Соціальні проблеми (3 кредити); SOC 335 – Девіантна поведінка (3 кредити); SOC 363 – Соціальна стратифікація (3 кредити); SOC \ PSY 370 – Наркотична залежність (3 кредити); SOC 408 – Меншини (3кредити); RD 325 – Суспільний розвиток (3 кредити); RD 375 – Основи гендеру (3 кредити); PSY 345 – Психопатологія (3 кредити); PSY 360 – Жіноча психологія (3 кредити); PSY 445 – Психологія суспільства (3 кредити); JUST 258 – Дитяча злочинність (3 кредити); JUST 310 – Корекційна робота (3 кредити); JUST 335 - Жінки, злочинність і правосуддя (3 кредити); JUST 340 – Судова система Аляски (3 кредити); HST 120 – Культурна різноманітність (3 кредити); HST 125 – Процеси звикання (3 кредити); HST 210 – Консультації з кризових ситуацій (3кредити); HST 250 – Сучасні проблеми(3 кредити); HST 301 – Етика в сфері послуг (3 кредити); HST 350 – Консультації з проблем залежності (3кредити).</p>	<p>Блок університетської програми COS 105 – Вступ в інформатику; ANTH 200 – Корінне населення Аляски; 202 – Антропологія культури; 250 – Розвиток цивілізацій; BA 151– Основи бізнесу; ECON 201 – Принципи макроекономіки; 202 – Принципи мікроекономіки; ENGL 311 – Переказ; 312 – Спеціальна термінологія; 414 – Есе; ENGL 121 – Вступ у літературу; 201 – Шедеври світової літератури 1; 202 – Шедеври світової літератури 2; 301 – Англійська література 1; 302 – Англійська література 2; 305 – Національна література; 306 – Американська література 1; 307 – Американська література 2; ENGL 120 – Творче мислення; PHIL 101 – Вступ в логіку; 201 – Вступ у філософію; 301 – Етика; 313 – Східна філософія і релігія; 314 – Західна релігія; 421 – Філософія соціальних наук; SOC 201 – Соціальні проблеми та їх вирішення; 202 – Громадські соціальні організації; 222 – Сільські спільноти; 342 – Основи сексуального, шлюбного та сімейного життя; 351 – Політична соціологія; JUST 110 – Основи правознавства; 330 – Право і суспільство</p>
<p>Блок фахових дисциплін(48 кредитів) SWK 103 – Вступ у соціальну роботу (3 кредити).</p>	<p>Блок фахових дисциплін(48 кредитів) SWK 106 – Вступ у соціальне забезпечення; SWK 306 – Вступ у соціальну роботу;</p>

<p>Курс «Вступ у соціальну роботу» передбачає 20-годинну ознайомчу практику студентів у соціальному агентстві.</p> <p>SWK220 – Основи практики, етика і цінності соціальної роботи (3 кредити);</p> <p>SWK 305 – Історія соціального забезпечення (3 кредити);</p> <p>SWK 306 – Соціальне забезпечення: політика і завдання (3 кредити);</p> <p>SWK 320 – Соціальна робота в сільській місцевості (3 кредити);</p> <p>SWK 341 – Людська поведінка і навколишнє середовище1 (3 кредити);</p> <p>SWK 342 – Людська поведінка і навколишнє середовище2 (3 кредити);</p> <p>SWK 460 – Практика соціальної роботи 1 (3кредити);</p> <p>SWK 461 – Практикум з соціальної роботи 1 (2семестри по 3 кредити);</p> <p>SWK 463 – Практика соціальної роботи 2 (3кредити);</p> <p>SWK 464 – Практикум з соціальної роботи 2 (2 семестри по 3 кредити);</p> <p>SWK 473 – Методи наукового дослідження (3 кредити);</p> <p>SWK 250 – Статистика в соціальних науках (3 кредити).</p>	<p>SWK 324 – Наукові методи в соціальній роботі з використанням статистичних даних;</p> <p>SWK 342 – Людська поведінка в соціальному середовищі</p> <p>SWK 343 – Людська поведінка: різноманітність і дискримінація;</p> <p>SWK 360 – Вступ у загальну соціальну роботу;</p> <p>SWK спецкурс за вибором;</p> <p>SWK спецкурс за вибором;</p> <p>SWK 406 – Соціальне забезпечення: політика;</p> <p>SWK 407 – Формальна організація;</p> <p>SWK 461A – Практика соціальної роботи 1;</p> <p>SWK 461B – Практикум з соціальної роботи 1 (6 кредитів);</p> <p>SWK 462A – Практика соціальної роботи 2;</p> <p>SWK 462B – Практикум з соціальної роботи 2 (6 кредитів).</p>
<p>Блок «Соціальні проблеми» (2 курси на вибір):</p> <p>SWK 303 – Закон Індіани про соціальний захист дітей (3 кредити);</p> <p>SWK 350 – Жінки, суспільство і соціальне забезпечення (3кредити);</p> <p>SWK 360 – Жорстоке поводження з дітьми (3кредити).</p>	
<p>Курси за вибором</p> <p>Курс за вибором – друга мова (3 семестри по 3 кредити).</p>	<p>Курси за вибором</p> <p>Курс за вибором – друга мова (17 кредитів).</p>
<p>Практика 400 годин</p>	<p>Практика 400 годин</p>
<p>Всього 120 кредитів</p>	<p>Всього 120 кредитів</p>

Додаток Ж
Міждисциплінарна програма підготовки соціальних працівників
до роботи в крос-культурному середовищі
Університет Мінесоти, Школа соціальної роботи

Міждисциплінарна програма спеціалізації розрахована на 18 кредитів і дає можливість студентам поглиблено вивчати проблему соціальної справедливості.

Передбачається вивчення не менше 3-ох основних дисциплін (11 кредитів) і 7 кредитів курсів за вибором.

Основні дисципліни:

SW 2501W: Вступ до соціальної справедливості (4 кр.).

Ця дисципліна концентрує увагу на дослідженні соціальної справедливості з позиції глобалізації, кримінального правосуддя і соціального забезпечення. Студенти повинні пройти 30-ти годинну практику в службах з організації соціальної справедливості.

АБО

SW 1501: Вступ у дослідження проблем світу (3 кр.).

Ця дисципліна передбачає вступ у дослідження глобальних світових проблем. Розглядаються такі питання: «Як вирішити людські конфлікти, щоб сприяти досягненню справедливості і миру?», «Які причини насильства, фактори війни і миру – між народами, групами чи фізичними особами»? Студенти повинні пройти 30-ти годинну практику в службах з організації соціальної справедливості.

ТА

SW 3501: Теорія і практика організації соціальних змін (4 кр.).

Цей курс присвячений моделям соціальної справедливості. Студенти повинні пройти 30-ти годинну практику в службах з організації соціальної справедливості.

ТА

SW 4501: Семінар із соціальної справедливості (4 кр.).

Семінар з соціальної справедливості є одним з трьох обов'язкових курсів. Він об'єднує теорію і практику соціальної справедливості. Результатом його вивчення є розробка портфолію соціальної справедливості. Портфолію становить близько 50 сторінок і включає в себе автобіографію, огляд всього досвіду навчання, есе.

Студенти повинні пройти 30-ти годинну практику в службах з організації соціальної справедливості.

Факультативи

Афро-американські і африканські дослідження

- AFRO3120: Соціальні рухи в африканській діаспорі.
 AFRO 3251: Соціологічні дослідження за ознакою раси, класу і статі.
 AFRO 3426: Афроамериканці: соціальна політика і добробут держави.
 AFRO 3866: Цивільні права чорношкірих.
 AFRO 4231: Колір публічної політики.

Американсько-індіанські дослідження

- AMIN 4231: Колір публічної політики.

Американські дослідження:

- AMST 3001: Сучасні дослідження азійської Америки.

Американсько-азійські дослідження

- AAS 1101: Уявлення про азійську Америку.
 AAS 3301: Азійська Америка через призму мистецтва і культури.
 AAS 4231: Колір публічної політики: афроамериканці, американські індіанці і чіканос (мексиканці) в США.

Дослідження культури Чіканос

- CHIC 1112: Вступ у дослідження культури Чіканос.
 CHIC 1275: Служба навчання в латиноамериканській громаді.
 CHIC 3212: Чіканос у сучасному суспільстві.
 CHIC 3374: Мігранти-фермери в США: сім'ї, робота, соціальний захист.
 CHIC 3446: Історія чіканос у часи другої світової війни та новому тисячолітті.
 CHIC 4275: Теорія в дії: участь громадськості в рамках соціальної справедливості.

Загальний навчальний план

- CI 2311W: Вступ до етики.

Освітня психологія

- EPSY 3132: Психологія мультикультуралізму в освіті.
 EPSY 3133: Практикум. Освітні послуги, психологія мультикультуралізму в освіті.

Наука про навколишнє середовище, політика та управління

- ESPM 3480: Природні ресурси.

Науки про сім'ю

- FSoS 3104: Мультикультурні сім'ї.

Дослідження сексуальних меншин

- GLBT 3301: Соціальні рухи.

Гендерні питання

GWSS 1002: Політика і стать.

GWSS 3003: Стать і глобальна політика.

GWSS 3409: Азіатсько-американські жіночі культурні групи.

GWSS 3590: СНІД у суспільстві.

Географія, навколишнє середовище і суспільство

GEOG 3379: Навколишнє середовище та розвиток країн третього світу.

Консорціум вищої освіти з питань міського розвитку

ID 3571 Дискусійні теорії бідності, нерівності та соціальних змін.

ID 3572: Соціальна політика і стратегії боротьби з бідністю в теорії і практиці.

ID 3573: Пошук стажування та інтеграційний семінар.

Історія

HIST 3877: Азіатсько-американська історія.

Програми за межами університету

ID 3561: Література в політичному, соціальному та історичному контексті.

ID 3563: Семінар по практиці.

Організаційне лідерство, політика та розвиток

OLPD 3304: Стратегічне лідерство.

Філософія

PHIL 1004W: Вступ у політичну філософію.

PHIL 1007: Практикум із вступу у політичну філософію.

PHIL 3301: Етика навколишнього середовища.

PHIL 3302W: Моральні проблеми сучасного суспільства.

PHIL 3307: Соціальна справедливість і громадські служби.

PHIL 4325: Освіта і соціальні зміни.

Політологія

POL 4210: Демократія та освіта.

POL 4210: Природні ресурси і сталий розвиток суспільства.

Соціологія

SOC 3003: Соціальні проблеми.

SOC 3201: Нерівність: вступ до проблеми розшарування.

SOC 3211: Американські расові відносини.

SOC 3251W: Соціологічні дослідження за ознакою раси, класу і статі.

SOC 3322: Соціальні рухи.

SOC 4461: Соціологія расових і етнічних конфліктів.

SPAN 3401: Служба навчання в латиноамериканській общині.

Соціальна робота

SW 3301: Соціальні рухи.

SW 3703 : Статеве насильство.

Молодіжні дослідження

3101: Вступ до роботи з молоддю.

Додаток 3
Рекомендована програма магістра соціальної роботи
Школа соціальної роботи, університет Атланти

Програма вирівнювання

CSSW 589	Прикладні дослідження	3
CSSW 610	Практика соціальної роботи (етичні аспекти)	3
CSSW 710	Політика соціального забезпечення	3

Загальна кількість кредитів – 9

Дворічна програма повного навчання (денна форма)

Перший рік, перший семестр (осінь)

CSSW 500A	Індивідуальна соціальна робота Практика I	3
CSSW 501A	Паралельна польова практика I	3
CSSW 585	Методи дослідження I	3
CSSW 600A	Поведінка людини і соціальне середовище I	3
CSSW 700	Політика соціального забезпечення	3

Загальна кількість кредитів – 15

Другий семестр (весна)

CSSW 500B	Індивідуальна соціальна робота Практика II	3
CSSW 501B	Паралельна польова практика II	3
CSSW 586	Методи дослідження II	3
CSSW 600B	Поведінка людини і соціальне середовище II	3
CSSW 709	Диференціальний аналіз соціальної політики	3

Загальна кількість годин – 15

Трирічна програма заочної форми навчання

Перший семестр (осінь)

CSSW 585	Методи дослідження I	3
CSSW700	Політика соціального забезпечення	3

Загальна кількість кредитів – 6

Другий семестр (весна)

CSSW 586	Методи досліджень II	3
CSSW 709	Диференціальний аналіз соціальної політики	3

Загальна кількість кредитів – 6

Другий рік
Перший семестр (осінь)

CSSW 500A	Індивідуальна соціальна робота Практика I	3
CSSW 501A	Паралельна польова практика I	3
CSSW 600A	Поведінка людини і соціальне середовище I	3

Загальна кількість кредитів – 9

Другий семестр (весна)

CSSW 500B	Індивідуальна соціальна робота Практика II	3
CSSW 501B	Паралельна польова практика II	3
CSSW 600B	Поведінка людини і соціальне середовище II	3

Загальна кількість кредитів – 9

Дисципліни концентрації
Перший семестр (осінь)

CSSW 502A	Польова практика III	3
CSSW 503	Індивідуальна соціальна робота (поглиблений курс) Практика	3
CSSW 598	Наукова робота або	2
CSSW 598A	Дослідження, яке базується на практиці	
CSSW 611	Патопсихологія	3
Факультатив		3
Факультатив		3

Загальна кількість кредитів – 14-17

Другий семестр (весна)

CSSW 502 B	Паралельна польова практика IV	3
CSSW 504 A	Практика соціальної роботи: акцент на соціальній роботі з дітьми та сім'ями АБО	3
CSSW 504 B	практика соціальної роботи: акцент на здоров'ї та метальному здоров'ї АБО	3
CSSW 504 C	практика соціальної роботи: акцент на шкільній соціальній роботі	3
CSSW 598	Наукова робота АБО	2
CSSW 598 A	Дослідження, яке базується на практиці	
CSSW 801	Інтеграційний семінар	1
Факультатив		3
Факультатив		3

Загальна кількість кредитів – 12-15

Факультативи

CSSW 506	Програма і організація практики соціальної роботи
CSSW 508	Методи втручання
CSSW 510	СНІД: психосоціальні проблеми втручання
CSSW 511	Інтерв'єційні стратегії в роботі з дітьми і підлітками
CSSW 512	Інтерв'єційні стратегії з дорослими і людьми похилого віку
CSSW 513	Жорстоке поводження з дітьми та бездоглядність
CSSW 514	Групова соціальна робота
CSSW 517	Громадський догляд за здоров'ям
CSSW 518	Громадська пропаганда здорового способу життя та профілактика захворювань
CSSW 520	Сімейна терапія
CSSW 521	Супервізія та консультації в клінічній практиці
CSSW 522	Соціальна практика в сфері публічного здоров'я
CSSW 603	Афроамериканські сім'ї
CSSW 606	Алкоголізм і наркоманія
CSSW 609	Емоційні розлади у дітей та підлітків
CSSW 706	Правове регулювання соціальної роботи

Додаток И
Навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» у ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

№ п/п	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ЄКТС
		екзамени	заліки	курсорова робота	курсоровий проєкт	
1	2	3	4	5	6	7
1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ						
1.1. Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки						
1	Історія та культура України	1				4
2	Іноземна мова	2	1			5
3	Філософія	3				3
4	Ділова українська мова		1			3
5	Фізичне виховання					
	Усього за циклом 1.1.	3	2			15,0
1.2. Дисципліни фундаментальної підготовки						
1	Загальна психологія	2	1			10
2	Загальна соціологія	1				7,5
3	Медико-соціальні основи здоров'я	3	2			9
5	Методи та організація соціальних досліджень	5	6			6
6	Соціальна і демографічна статистика	5				5
7	Конфліктологія	7				3
8	Соціальне забезпечення	8				4
9	Професійне ділове іншомовне спілкування		3,4,5,6,7,8			12
10	Соціальна психологія		2			7
11	Інформатика		2			3
	Усього за циклом 1.2.	7	11			66,5
1.3. Дисципліни професійної та практичної підготовки						
1	Історія соціальної роботи	2				5
2	Система організації соціальних служб	1				4
3	Теорія соціальної роботи	3		3		4,5
4	Правове регулювання соціальної роботи	4				4,5
5	Соціальна робота з різними групами клієнтів	5				5
6	Соціальна робота за рубежом	7				3
7	Технології соціальної роботи	7		7		4
9	Індивідуальна соціальна робота	5				3
9	Групова соціальна робота	6				3
9	Соціальна робота в громаді	6		6		4
10	Вступ до спеціальності		1			4
11	Основи наукових досліджень		3			4,5
12	Практикум з соціальної роботи		3,4			9
13	Зайнятість населення та її регулювання		5			4
14	Етика соціальної роботи		5			4
15	Ознайомча практика (2 тижні)	2				3
16	Психолого-педагогічна практика (4 тижні)	4				6
17	Практика зі спеціальності (5 тижнів)	6				7,5
18	Науково-дослідна практика (6 тижнів)	7				9
19	Виконання кваліфікаційної роботи із захистом					7,5

	у ЕК					
	Усього за циклом 1.3	14	6	3		98,5
	Усього за нормативною частиною	26	19	3		180,0
2. ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТА						
2.1. Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки						
1	Політологія / Логіка		4			3
2	Економіка / Правознавство		3			3
	Усього за циклом 2.1.		2			6,0
2.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки						
1	Основи консультування / Діяльність недержавних організацій		6			3,5
4	Соціальна антропологія / Адвокація в соціальній роботі	4				4
8	Документообіг у соціальній роботі / Сімейне право	8				3
2	Менеджмент соціальної роботи / Супервізія в соціальній роботі	6				3,5
3	Соціальна робота з людьми з особливими потребами / Спілкування в соціальній роботі	8				3
4	Фандрайзинг у соціальній роботі / Гендерна психологія		8			3
5	Соціальна політика / Основи соціальної реклами	4				3
7	Соціальна медицина / Діяльність недержавних організацій		7			3
8	Сучасні інформаційні системи / Соціальна інформатика		3			4
9	Соціальне проектування / Оцінювання в соціальній роботі		5			4
10	Соціальна робота з дітьми та молоддю / Соціальна робота з дітьми-сиротами та позбавленими батьківського піклування		8			3,5
11	Соціальна робота з людьми, схильними до девіантної поведінки / Соціальна робота з uzалежними		7			3
12	Соціальна робота з потерпілими від насильства / Технології медико-соціальної роботи		7			3
13	Соціальна робота з сім'єю / Професійне втручання у кризових ситуаціях		6			3,5
14	Соціальна педагогіка / Психологія особистості		4			3
14	Соціальна геронтологія / Соціальна робота з людьми похилого віку		8			4
	Усього за циклом 2.2.	5	11			54,0
	Усього за вибірковою частиною	4	13			60,0
	Загальна кількість	30	32	3		240,0

Додаток К
Навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка

№ п/п	Назва дисципліни	Навчальний рік	Кредити ECTS	Години	Екзамен	Залік
1 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Історія України	2013/2014	3	108	е	-
2	Іноземна мова (1-3 с.)	2013/2014	1,5	54	-	-
3	Історія української культури	2013/2014	2	72	е	-
4	Вступ до спеціальності	2013/2014	2	72	-	3
5	Система служб соціальної роботи	2013/2014	3	108	-	3
6	Основи самовиховання особистості	2013/2014	3	108	-	3
7	Основи права	2013/2014	3	108	е	-
8	Валеологія	2013/2014	1,5	54	-	3
9	Загальна педагогіка (1-2 сем)	2013/2014	2	72	-	-
10	Ознайомлююча практика	2013/2014	2	72	-	3
Дисципліни за вибором студента						
11	Фізичне виховання (1-4 с.)	2013/2014	0	0	-	-
Дисципліни за вибором ВНЗ						
12	Безпека життєдіяльності	2013/2014	2	72	-	3
13	Вікова фізіологія	2013/2014	1,5	54	-	3
2 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Іноземна мова (1-3 с.)	2013/2014	1,5	54	-	3
2	Загальна педагогіка	2013/2014	2	72	е	-
3	Загальна психологія	2013/2014	3	108	-	3
4	Сучасні інформаційні технології	2013/2014	1,5	54	-	3
5	Історія соціальної роботи	2013/2014	3	108	-	3
6	Соціальна діагностика	2013/2014	3	108	-	3
7	Соціальна статистика	2013/2014	3	108	-	3
8	Організація благодійної діяльності	2013/2014	2,5	90	-	3
9	Соціалізація особистості	2013/2014	5	180	е	-
10	Соціологія	2013/2014	3	108	е	-
11	Благодійна практика	2013/2014	2	72	-	3
Дисципліни за вибором студента						
12	+Фізичне виховання (1-4 с.)	2013/2014	0	0	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
13	Комп'ютерна практика з СІТ	2013/2014	1	36	-	3
			2	72		
14	Організація діяльності громадських об'єднань	2013/2014	2	72	-	3
15	Соціальний захист дитинства	2013/2014	2	72	-	3
3 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Українська мова за професійним спрямуванням (3-5 с.)	2014/2015	1	36	-	3
2	Іноземна мова (1-3 с.)	2014/2015	2	72	е	-

3	Організація дозвілєвої діяльності	2014/2015	3	108	-	3
4	Право соціального забезпечення	2014/2015	4	144	e	-
5	Соціальна робота з різними групами	2014/2015	5	180	e	-
6	Теорія соціальної роботи (3-4 с.)	2014/2015	2,5	90	-	3
7	Соціальна педагогіка	2014/2015	2	54	-	-
Дисципліни за вибором студента						
8	Фізичне виховання (1-4 с.)	2014/2015	0	0	-	-
			3	108		
9	Основи соціального гувернерства	2014/2015	3	108	-	3
10	Вулична соціальна робота	2014/2015	3	108	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
11	Гендерна педагогіка	2014/2015	3	108	-	3
12	Основи екології	2014/2015	1,5	54	-	3
4 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Українська мова за професійним спрямуванням (3-5 с.)	2014/2015	1	36	-	3
2	Соціальна педагогіка	2014/2015	4	144	e	-
3	Соціальна психологія	2014/2015	4	144	-	3
4	Народознавство у соціальній роботі	2014/2015	2,5	90	-	3
5	Цивільне процесуальне право України	2014/2015	3	108	-	3
6	Публічне право	2014/2015	5	180	e	-
7	Соціальна робота в громаді	2014/2015	3	108	-	3
8	Соціальні основи шлюбу і сім'ї	2014/2015	3	108	-	3
9	Теорія соціальної роботи (3-4 с.)	2014/2015	3,5	126	e	-
10	Організаційно-відпочинкова практика	2014/2015	2	72	-	3
Дисципліни за вибором студента						
11	Фізичне виховання (1-4 с.)	2014/2015	0	0	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
			2	72		
12	Основи демографії	2014/2015	2	72	-	3
13	Риторика	2014/2015	2	72	-	3
Дисципліни за вибором студента						
			3	108		
14	Соціальна робота з людьми з особливими потребами	2014/2015	3	108	-	3
15	Соціальна робота у різних конфесіях	2014/2015	3	108	-	3
5 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Українська мова за професійним спрямуванням (3-5 с.)	2015/2016	1	36	e	-
2	Філософія	2015/2016	3	108	e	-
3	Психологічні основи соціальної роботи	2015/2016	5	180		
4	Соціальна профілактика	2015/2016	4	144		
5	Соціальне консультування	2015/2016	3	108		
6	Навчальна практика	2015/2016	4	144		

Дисципліни за вибором студента						
			4	144		
7	Історія української державності	2015/2016	2	72	-	3
8	Українознавство	2015/2016	2	72	-	3
9	Цінності європейської цивілізації	2015/2016	2	72	-	3
10	Логіка	2015/2016	2	72	-	3
11	Етика і естетика	2015/2016	2	72	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
			2	72		
12	Теорія менеджменту	2015/2016	2	72	-	3
13	Соціальна опіка і піклування	2015/2016	2	72	-	3
6 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Інформаційно-технічні засоби навчання	2015/2016	2	72	-	3
2	Етика професійної діяльності	2015/2016	4	144	-	3
3	Курсова робота	2015/2016	1	36	-	-
4	Основи наукових досліджень	2015/2016	3	108	-	3
5	Приватне право	2015/2016	5	180	e	-
6	Соціальна терапія	2015/2016	3	108	e	-
7	Соціальний патронаж	2015/2016	4	144	e	-
8	Основи РК	2015/2016	3	108	-	3
Дисципліни за вибором студента						
			7	252		
9	Історія науки і техніки	2015/2016	2	72	-	3
10	Економіка	2015/2016	3	108	-	3
11	Підготовка молоді до сімейного життя	2015/2016	2	72	-	3
12	Психологія особистості	2015/2016	3	108	-	3
13	Україна у контексті європейської цивілізації	2015/2016	2	72	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
			2	72		
14	Основи дефектології	2015/2016	2	72	-	3
15	Маркетинг соціальних послуг	2015/2016	2	72	-	3
7 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Основи охорони праці	2016/2017	2	72	-	3
2	Менеджмент соціальної роботи	2016/2017	7	252	e	-
3	Соціальна експертиза	2016/2017	3	108	-	3
4	Соціальна політика і соціальна робота	2016/2017	2	72	-	3
5	Технології соціальної роботи	2016/2017	7	252	e	-
6	Виробнича практика	2016/2017	4	144	-	3
Дисципліни за вибором студента						
			4	144		
7	Релігієзнавство	2016/2017	2	72	-	3
8	Антропологія	2016/2017	2	72	-	3
9	Театральна майстерність	2016/2017	2	72	-	3
10	Основи підприємницької діяльності	2016/2017	2	72	-	3

11	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	2016/2017	2	72	-	3
Дисципліни за вибором ВНЗ						
			2	72		
12	Психологія управління	2016/2017	2	72	-	3
13	Корпоративна соціальна відповідальність	2016/2017	2	72	-	3
14	Патопсихологія	2016/2017	2	72	-	3
8 семестр						
Нормативні дисципліни						
1	Курсова робота	2016/2017	1	36	-	-
2	Організація праці і зайнятості	2016/2017	3	108	e	-
3	Основи соціально-медичної роботи	2016/2017	3	108	-	3
4	Соціальна конфліктологія	2016/2017	4	144	-	3
5	Соціальне прогнозування і проектування	2016/2017	3	108	e	-
6	Політологія	2016/2017	2	72	-	3
7	Кваліфікаційна практика	2016/2017	6	216	e	-
Дисципліни за вибором студента						
			4	144		
8	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	2016/2017	2	72	-	3
9	Становлення громадянського суспільства	2016/2017	2	72	-	3
10	Геополітика	2016/2017	2	72	-	3
11	Глобалістика	2016/2017	2	72	-	3
12	Технології успішної діяльності	2016/2017	2	72	-	3
Дисципліни за вибором студента						
			2	72		
13	Менеджмент здоров'я	2016/2017	2	72	-	3
14	Основи танатології	2016/2017	2	72	-	3
15	Основи педагогічної майстерності	2016/2017	2	72	-	3
Підсумкова державна атестація						
	Кваліфікаційний екзамен «Теорія і практика соціальної роботи»	2016/2017	1	36	e	-
	Всього кредитів ECTS		240	8640	27	57

Додаток Л
Навчальний план підготовки бакалаврів із спеціальності 231 «Соціальна робота» в Хмельницькому національному університеті

Перший рік Обов'язкові дисципліни		Кредити ЄКТС	Семестр
O1	Рекламно-інформаційні технології в соціальній роботі	4,0	1
O2	Соціальна гігієна та організація здоров'я збереження	5,0	2
O3	Розвиток світових цивілізацій	5,0	2
O4	Загальна та соціальна психологія	4,0	1
O5	Основи загальної та соціальної педагогіки	4,0	1
O6	Вікова і педагогічна психологія	5,0	2
O7	Теорія та історія соціального виховання	5,0	2
O8	Вступ до спеціальності	4,0	1
O9	Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі	5,0	2
O10	Ознайомча практика	2,0	2
Вибіркові дисципліни			
B1	Фізичне виховання		2
B2	Іноземна мова	5,0	1, 2
B3	Історія соціальної роботи	5,0	1
B4	Соціальна робота у сфері дозвілля	4,0	1
B5	Тренінг з соціальної комунікації	4,0	1

Другий рік Обов'язкові дисципліни		Кредити ЄКТС	Семестр
011	Соціальна антропологія	4,0	3
012	Соціальна і демографічна статистика	4,0	3
013	Соціальна політика	4,0	3
014	Теорія соціальної роботи	4,0	3
015	Ведення професійних документів	4,0	3
016	Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю	5,0	4
Вибіркові дисципліни			
B1	Фізичне виховання		4
B6	Моделювання соціальних проектів	7,0	4
B7	Соціально-педагогічне проектування	7,0	4
B8	Методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями	5,0	4
B9	Підготовка та організація волонтерів	5,0	4
B10	Статеве виховання та підготовка до сімейного життя	5,0	3
B11	Формування здорового способу життя	5,0	3
B12	Загальна соціологія	4,0	4
B13	Основи паблік рілейшенз в соціальній роботі	4,0	4
B14	Українська мова (за професійним спрямуванням)	3,0	3
B15	Культура професійного мовлення та спілкування	3,0	3
B16	Українське державотворення	3,0	3
B17	Світові та національні релігії	3,0	3
B18	Україна: історія земель та народів	3,0	3
B19	Філософія (в тому числі етика, естетика)	3,0	4
B20	Політологія	3,0	4
B21	Правознавство	3,0	4
B22	Економічна теорія	3,0	4

V23	Мікро- і макроекономіка	3,0	4
V24	Навчальна (волонтерська) практика	2,0	4

Третій рік Обов'язкові дисципліни		Кредити ЄКТС	Семестр
O17	БЖД	3,0	5
O18	Інноваційні моделі надання соціальних послуг	4,0	5
O19	Соціалізація особистості	4,0	6
O20	Соціальна робота з різними групами клієнтів	7,0	6
O21	Практикум з соціальної роботи	4,0	5
O22	Соціальне страхування та пенсійне забезпечення	4,0	6
O23	Правові основи соціальної роботи	4,0	6
O24	Методи соціальної роботи	4,0	5
O25	Соціальна геронтологія	4,0	6
O26	Система організації та управління соціальними службами	4,0	6
O27	Навчальна практика (у соціальних закладах та установах)	3,0	6
Вибіркові дисципліни			
V25	Соціальний аудит та інспектування	4,0	5
V26	Психокорекція та психогігієна	5,0	5
V27	Основи психодіагностики та психокорекції	5,0	5
V28	Людина в сучасному соціумі	3,0	5
V29	Культурологія	3,0	5
V30	Екологічна безпека	3,0	5
V31	Екологія людини	3,0	5

Четвертий рік Обов'язкові дисципліни		Кредити ЄКТС	Семестр
O28	Основи психопрофілактики та психотерапії в соціальній роботі	4,0	8
O29	Соціальна робота на підприємстві	4,0	8
O30	Соціальний супровід звільнених з місць позбавлення волі	4,0	8
O31	Соціальна робота у громаді	4,0	7
O32	Соціальний супровід прийомної сім'ї	3,0	8
O33	Основи консультування	4,0	7
O34	Організація соціального забезпечення	4,0	7
O35	Фахова практика	3,0	8
O36	Атестаційний іспит	2,0	8
Вибіркові дисципліни			
V32	Соціальна реабілітація та патронаж	4,0	8
V33	Менеджмент соціальної роботи	4,0	7
V34	Технології роботи соціального гувернера	4,0	7
V35	Основи дефектології та патопсихології	4,0	7
V36	Основи спеціальної педагогіки та психології	4,0	7
V37	Основи інклюзивної освіти	4,0	8
V38	Психолого-педагогічні основи соціальної роботи з неповносправними та інвалідами	4,0	8
V39	Технології соціальної роботи за рубежом	4,0	7
V40	Основи професійної творчості в соціальній роботі	4,0	7
V41	Соціальна робота в сфері зайнятості	4,0	7
V42	Соціальна робота в конфесіях	4,0	7

Додаток М
Навчальний план підготовки магістрів соціальної роботи в
Інституті соціальної роботи та управління (м. Київ)

Найменування кредитних модулів (дисциплін)	Кількість кредитів
Нормативна частина	
<i>Модулі циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки (загальнопрофесійної підготовки)</i>	12
Філософія освіти	3
Освітня політика	3
Педагогіка та психологія вищої школи	3
Методологія наукових досліджень у соціальній роботі	3
<i>Модулі циклу професійної та практичної підготовки (дисципліни спеціальної підготовки)</i>	18
Актуальні проблеми соціальної роботи	6
Служби соціального забезпечення	3
Моніторинг та оцінка соціальних послуг	6
Стратегічні аспекти формування соціальної політики	3
Варіативна частина	
<i>Модулі циклу самостійного вибору ВНЗ (поглиблена фахова підготовка, спеціалізація)</i>	18
Соціальний супровід клієнта	6
Соціальна реабілітація	6
Волонтерська діяльність у соціальній роботі	3
Міжнародні соціальні проекти та програми	3
<i>Модулі циклу вільного вибору студента</i>	
<i>Модулі циклу додаткової спеціалізації «Практична психологія»</i>	18
Психологія конфліктів та їх регулювання	3
Психологічна підтримка різних груп клієнтів (практикум)	6
Організація діяльності психологічних служб	3
Сучасні психологічні технології	6
<i>Модулі циклу додаткової спеціалізації «Соціально-психологічна реабілітація»</i>	
Психологія конфлікту та їх регулювання	3
Етнопсихологія	6
Психологічна підтримка різних груп клієнтів (практикум)	6
Тренінг професійно-особистісного зростання	3
<i>Модулі циклу додаткової спеціалізації «Соціальний захист населення»</i>	
Соціальний захист різних груп населення	9

Державний захист власності особи	3
Державний соціальний захист кризових груп населення	6
<i>Модулі циклу додаткової спеціалізації «Менеджмент соціальної роботи»</i>	
Механізм державного управління соціальної сфери України	6
Супервізія в соціальній роботі	3
Управління проектами в соціальній сфері	6
Організація та планування діяльності соціального закладу	3
<i>Вибір з переліку</i>	12
<i>Модулі з переліку I циклу</i>	
Інформаційні технології в професійній діяльності	3
Соціальна робота в міжнародних організаціях	
Освітня інноватика у вищій школі	3
Соціальні аспекти консультування населення	
Соціальна робота з сім'ями у складних життєвих обставинах	3
Міське самоврядування і соціальна робота	
Соціальна робота з тимчасовими переселенцями та мігрантами	3
Арт-терапія в соціальній роботі	
Науково-дослідницька робота і практика	43
Практична підготовка	24
Виробнича практика	3
Виробнича науково-дослідницька практика	9
Виробнича переддипломна практика	12
Підготовка магістерської роботи	18
Всього кредитів	120

Додаток Н
Навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» у Харківському національному університеті ім. В.Н. Каразіна

№	НАЗВА НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	ECTS-кредити	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
			1	2	3	4	5	6	7	8

1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ

1.1. Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін

	Історія України	3	X							
	Історія української культури	3	X							
	Філософія	3		X						
	Українська мова (за проф. спрямуванням)	3	X							
	Політологія	3	X							
	Іноземна мова	3	X	X						
	Фізичне виховання		X	X						

1.2. Цикл дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки

	Соціальна і демограф. статистика				X					
	Медико-соціальні основи здоров'я			X						
	Загальна психологія			X						
	Загальна соціологія			X						
	Психологія особистості			X						

1.3. Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки

1	Основи охорони праці	2								X
2	Історія соціальної роботи	5	X							
3	Соціальна політика	4				X				
4	Система організації соц. служб	4						X		
5	Соціальний аудит та інспектування	6						X	X	
6	Теорія соціальної роботи	8		X	X					
7	Менеджмент соціальної роботи	3					X			
8	Соціальна робота на підприємстві	3							X	
9	Ведення професійних документів	4								X
10	Соціальна робота з різними групами клієнтів	8				X	X			
11	Правові основи соціальної роботи	6				X				
12	Методи соціальної роботи	6		X	X					
13	Безпека життєдіяльності	2	X							
14	Основи консультування	6			X					
15	Практикум з соціальної роботи	8			X	X				

2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ

2.1. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу

2.2.1. Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін

1	Історія філософії	4,5	X	X						
2	Правознавство	2		X						
3	Економічна теорія	2,5		X						

2.2.2. Цикл дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки

1	Основи вищої математики	3	X							
2	Екологія	1	X							
3	Соціальна психологія	3			X					
4	Соціальне прогнозування	2								X

2.2.3. Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки

1	Вступ до спеціальності	2	X							
---	------------------------	---	---	--	--	--	--	--	--	--

2	Історія соціології	4,5	X	X						
3	Методи та організація соціал. досліджень	2,5				X				
4	Конфліктологія	3					X			
5	Методи збору соціальної інформації	3					X			
6	Соціальна теорія ринків	3						X		
7	Методи комп'ютерної обробки та аналізу соціологічної інформації	4						X		
8	Реабілітація, соціалізація та інтеграція інвалідів у суспільство	2					X			
9	Соціальна робота в громаді	2							X	
10	Соціологія сім'ї	3							X	
11	Соціологія управління	2,5								X
12	Управлінське консультування	2,5								X
13	Девіантологія	2,5								X
14	Соціальний захист і соціальне забезпечення	2,5								X

2.2. Дисципліни вільного вибору студента

2.2.1. Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін

1	Історія науки і техніки	2	X							
2	Релігієзнавство	2		X						
3	Соціологія науки	3			X					
4	Критична соціологія	2					X			
1	Політична історія	2	X							
2	Риторика	2		X						
3	Соціологія освіти	3			X					
4	Візуальна соціологія	2					X			

2.2.2. Цикл дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки

1	Теорія ймовірностей	3		X						
2	Психодіагностика	2			X					
3	Основи демографії	2				X				
4	Основи паблик рілейшенз	2						X		
1	Комп'ютерні технології в соціологічних дослідженнях	3		X						
2	Соціальна філософія	2			X					
3	Педагогіка	2				X				
4	Соціологія реклами	2						X		

2.2.3. Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки

1	Прикладна статистика	4,5					X			
2	Економічна соціологія	4,5					X			
3	Теорія і практика медіації та переговорів	2						X		
4	Пенітенціарна соціальна робота	3,5							X	
5	Соціальна робота в «третьому секторі»	4,5							X	
6	Соціальна робота в сфері зайнятості	2					X			
7	Соціологія міграції	2,5						X		
8	Соціологія молоді	4,5							X	
9	Технології соціальної роботи	3,5								X
10	Віктимологія	2,5								X
11	Практикум з соціальної реклами	3,5								X
12	Інтернет-ресурси в соціальній роботі та соціології	2,5								X
1	Вибірковий метод в соціології	4,5					X			
2	Соціологія культури	4,5					X			
3	Політична соціологія	2						X		

Додаток П
**Навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності 231 «Соціальна
робота» у Київському Національному університеті біоресурсів і
природокористування України**

№ п/п	Назва навчальної дисципліни	Семестр	Обсяг	
			години	кредити ЄКТС
1. ОBOB'ЯЗКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ				
1	Педагогіка	1-2	390	13,0
2	Психологія	1-2	390	13,0
3	Вікова фізіологія та шкільна гігієна	3	120	4,0
4	Валеологія та основи медичних знань	1	120	4,0
5	Нові інформаційні технології	2	120	4,0
6	Технічні засоби навчання	1	90	3,0
7	Інформаційні ресурси забезпечення соціально-педагогічної діяльності	4	90	3,0
8	Вступ до спеціальності	1	90	3,0
9	Основи соціалізації особистості	3	120	4,0
10	Соціальна педагогіка	2	180	6,0
11	Педагогіка сімейного виховання	3	90	3,0
12	Теорія і історія соціального виховання	3	120	4,0
13	Технологія соціально-педагогічної діяльності	4	240	8,0
14	Соціальна психологія	2-3	240	8,0
15	Етика і психологія сімейного життя	3	120	4,0
16	Етика соціально-педагогічної діяльності	2	90	3,0
17	Основи профорієнтаційної роботи	4	120	4,0
18	Основи соціально-правового захисту	2	90	3,0
19	Соціально-педагогічна профілактика правопорушень	3	150	5,0
20	Етнопсихологія	3-4	210	7,0
21	Історія соціальної роботи	4	120	4,0
22	Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування	1	90	3,0
23	Патопсихологія	3	150	5,0
24	Самовиховання і саморегуляція особистості	4	120	4,0
25	Соціальна робота у сфері дозвілля	4	150	5,0
26	Екокультура особистості	3	90	3,0
27	Методика роботи гувернера	4	120	4,0
28	Основи красномовства	4	150	5,0
Разом за обов'язковою складовою			4170	139
2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ				
2.1. Дисципліни за вибором університету				
1	Українська мова за професійним спрямуванням	1	120	4,0
2	Історія української державності	1	120	4,0
3	Етнокulturологія та сімейно-побутова культура	1	180	6,0
4	Філософія, релігієзнавство і логіка	1-2	270	9,0
5	Іноземна мова	1-2	240	8,0
6	Безпека праці і життєдіяльності	3	120	4,0
7	Правова культура особистості	2	90	3,0
8	Фізичне виховання	1-2	240	8,0
Всього за вибором університету			930,0	31,0
2.2. Дисципліни за вибором студентів				
1	Цивільне та сімейне право	2-3	210	7,0
	Політика соціального забезпечення та практика			

	Технології соціального захисту різних груп клієнтів			
2	Банки даних в соціально-педагогічній діяльності	3	90	3,0
	Соціально-педагогічна робота в сільській громаді			
	Основи сільськогосподарського виробництва			
3	Історія української культури	1	90	3,0
	Культурна антропологія			
4	Українознавство	2	150	5,0
	Теорія та історія національного патріотичного виховання			
5	Соціологія	3	90	3,0
	Соціальна геронтологія			
	Деонтологія			
	Економіка світового сільського господарства			
6	Математична статистика	3	150	5,0
	Статистика та суспільство			
	Соціальне страхування			
7	Порівняльна педагогіка	3-4	150	5,0
	Соціально-педагогічна робота в закладах освіти			
	Основи інклюзивної освіти			
8	Вікова та педагогічна психологія	1	150	5,0
	Введення в соціально науково-дослідну роботу			
	Історія педагогіки			
9	Конфліктологія	4	90	3,0
	Дискримінації, пригноблення та їх розмаїття			
	Технології соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх			
10	Політологія	2	150	5,0
	Принципи мікроекономіки			
	Макроекономіка			
11	Латинська мова	1	90	3,0
	Екологія			
	Основи економічної теорії			
12	Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах	4	120	4,0
	Недержавний сектор і волонтерство			
	Інноваційні технології в соціальній роботі			
13	Документознавство	2	90	3,0
	Менеджмент соціальної роботи			
	Прикладні методики в соціальній роботі			
14	Естетика	4	90	3,0
	Методика художньо-прикладної діяльності			
	Методика сценарної та театральної діяльності			
Всього за вибором студентів			720	57
Разом за вибірковою складовою			1650	88
3. ІНШІ ВИДИ НАВЧАННЯ				
1	Військова підготовка		675	
2	Культурно-просвітницька підготовка		315	
3	Навчальна практика		210	7,0
4	Виробнича практика		150	5,0
Державна атестація (Тестовий державний екзамен)			30	1,0
Разом за напрямом підготовки (без військової підготовки)			7200	240