

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЇХ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

conditions. Higher education quality assessment systems in selected countries]. *Jakość szkolnictwa wyższego próby oceny*, Nr 1(5), ss. 158–179. [in Polish].

9. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia [Internal education quality assurance systems]. Available at: <https://jakosc.uj.edu.pl/-s-wewnetrzne-systemy->

[zapewniania-jakosci-kształcenia](#) (Accessed 05 Jun. 2020). [in Polish].

10. Dz. U. 2018 poz. 1668. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Law on higher education and science.]. Opracowano na podstawie t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 85, 374, 695, 875, 1086. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2020

УДК 378.147.091.31-051:364.43:005.322

DOI:

Тетяна Опалюк, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЇХ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

У статті порушуються проблеми різних підходів, відповідно, різних моделей професійної підготовки соціальних працівників, їх змістово-технологічні особливості. Доводиться позиція, що професія соціального працівника, попри спільність фундаментальних теоретико-практичних засад, у різних країнах має різні інтерпретаційні особливості, змістове наповнення, функціональне призначення. Обґрунтовується точка зору, відповідно до якої саме порівняння моделей професійної підготовки соціальних працівників, у тому числі зарубіжних, дає можливість не лише глибоко проаналізувати вітчизняну систему професійної освіти, а і дослідити потенціал її розвитку, модернізації відповідно до європейських освітніх стандартів.

Ключові слова: модель професійної підготовки; особистісно орієнтована освіта; компетентнісний підхід; соціальний працівник; соціальна робота.

Лит. 5.

Tetyana Opalyuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the
Social Pedagogy and Social Work Department
Kamyanets-Podilskiy Ivan Ohiyenko National University

MODELS OF SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL TRAINING, THEIR CONTENT AND TECHNOLOGICAL SUPPORT

The article deals with the problems of different approaches, respectively, of different models of the social workers' professional training. Especially it concerns the content and technological support. It indicates the complexity, the field of functionality, the multidimensionality of the profession, as well as the presence of a large amount of the theoretical and practical research, which determines the possibility of training specialists in this field. The point of view, according to which the comparison of the social worker's professional training models, including foreign ones, provides an opportunity not only to deeply analyze national professional education system, but also to explore the potential of its development in accordance with European educational standards.

The presented analysis of the most typical models of the social workers' professional training shows, that in principle, they can be divided into traditional (providing information and reproductive activities), and innovative (which have a complex structure and determine the relationship between components). Comparison of the most progressive models of social service development, as well as preparation of specialists, indicates the need for their implementation, taking into account: the history of system development; national theoretical and practical developments in this respect; the real possibilities of modern practice. The article presents commonalities of positions that reflect the understanding of social work as: a complex humanistic sphere of activity; professional assistance to individuals, families, groups; an integrative profession that contains elements of professions, designed to help others.

It is also argued, that in different countries the profession of social worker has different interpretative features, meaningful content, functional purpose. A considerable number of factors determine its peculiarities in different countries. However, the comparative analysis not only allows us to trace the mentioned diversity, but also to determine the conditions under which our national professional education system for future social workers can be enriched and improved. This is especially important in the current situation of innovative changes, concerning

the transition to an innovative competent system of professional education in general, education of a social worker in particular.

Keywords: a model of professional training; personally directed education; competency approach; a social

Постановка проблеми. Однією з найбільш значущих тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти майбутніх соціальних працівників є відхід від класичного формату, що базується на академічній, знанневій освіті, і перехід до особистісно та практико орієнтованої моделі. Відповідно до неї результатом освітньої діяльності є не традиційно система отриманих про професію знань, а здатність випускника закладу вищої освіти (ЗВО) до ефективної практичної діяльності, реалізації функціональних обов'язків у досить конфліктогенній і багатогранній професії, пов'язаній з допомогою іншій людині у складній для неї соціально-життєвій ситуації.

З-поміж найбільш поширених висновків вивчення й аналізу вітчизняних та зарубіжних освітніх систем є визнання того факту, що професія соціального працівника у різних країнах має різні інтерпретаційні особливості, змістове наповнення, функціональне призначення. Значна кількість чинників визначає її особливості у різних країнах, однак порівняльний аналіз дає можливість не лише відстежити зазначене різноманіття, а і визначити умови, за яких наша вітчизняна система професійної освіти майбутніх соціальних працівників може бути збагачена й удосконалена. Це особливо актуально у нинішній ситуації інноваційних змін, які стосуються переходу на інноваційну компетентнісну систему професійної освіти загалом, професійної освіти соціального працівника зокрема.

Аналіз літературних джерел. Фундаментальні теоретичні засади соціальної роботи та підходи до її постійної модернізації, у тому числі в аспекті підготовки до неї фахівців, були предметом системних досліджень таких зарубіжних науковців як Р. Валеева, М. Вобскі, Ф. Гамбургер, Д. Гепверт, Л. Джонсон, Д. Латроуп, Дж. Ларсен, М. Ротері, С. Мінучін, Н. Королева, А. Катеріне, М. Пейн, М. Річмонд, Г. Сандер, Ф. Сахапова, Р. Сібсон, Г. Спект, Ф. Тернер, К. Шафер, та ін.

Спеціальні дослідження з проблем професійної підготовки соціальних працівників у рамках найбільш актуальної проблематики удосконалення систем та моделей їх реалізації належать таким науковцям, як М. Букач, В. Горлайчук, Н. Лавриченко, О. Іванова Н. Клименюк, І. Курляк, В. Савіцька та ін.

Незважаючи на те, що в науковій літературі представлена значна кількість наукових досліджень, присвячених основним тенденціям,

моделям, проблемам, змісту, методикам професійної підготовки соціальних працівників, аналіз показує, що переважна їх більшість стосується проблем вивчення та систематизації вітчизняного і досвіду окремих країн на різних етапах розвитку методології, теорії та практики соціальної освіти. Значно менше досліджень стосуються порівняння освітніх систем, у їх контексті – моделей професійної підготовки майбутнього соціального працівника, хоча закономірно, що такі дослідження мають високий адаптивний потенціал, зважаючи на те, що ніяка, навіть найдосконаліша освітня система не може бути формально перенесена в інший часовий простір чи іншу країну, вона може бути лише імплементована, враховуючи значну кількість чинників, які впливають на процес будь-якого інноваційного розвитку складних систем.

На складність та поліфункціональність соціальної роботи вказують її кваліфікаційні характеристики. Згідно з міжнародною стандартною класифікацією освіти, спеціальність “Соціальна робота” має належати до галузі – “Охорона здоров'я та соціальне забезпечення” та наукового напрямку “Соціальне забезпечення” і мати три спеціалізації: догляд за людьми похилого віку та непрацездатними; догляд за дітьми та молодіжні служби; соціальна робота та консультування [3]. Закономірно, що пошуки оптимальних моделей підготовки до цієї роботи фахівців є різноплановими і не перестають бути актуальними і дотепер.

Так, у науковій літературі представлені матеріали деяких порівняльних досліджень професійної підготовки соціальних працівників різних країн світу Міжнародною асоціацією соціальних працівників (1950 р.) та в 2001 році, результати яких подаються дослідниками Ф. Гамбургер, Г. Сандер і М. Вобскі [4].

Уважається, що на сьогоднішній день найбільш успішними у плані професійної підготовки, а відтак і професійної діяльності соціальних працівників є такі країни як, США, Великобританія, Німеччина, Франція, Нідерланди та ін. Усі вони характеризуються чіткою логікою історичного розвитку кожної окремо взятої країни, які визначають розвиток соціальної сфери, як і модернізацію професійної освіти соціальних працівників, враховуючи не лише сучасні світові тенденції, а і особливості та динаміку історичного становлення та розвитку цієї сфери, національні особливості і реальні чинники, притаманні

соціально-економічним особливостям, культурі, характеристикам громадянського суспільства.

Мета статті полягає в аналізі різних моделей професійної підготовки соціальних працівників, характеристик їх змістово-технологічних особливостей з тим, щоб виявити потенційні можливості модернізації вітчизняної освітньої системи відповідного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз історії становлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери у різних країнах свідчить про те, що функціонально вона започатковувалась у стихійному режимі і виглядала як несистемні форми навчання добровольців, надалі, наприклад, у рамках громадських добродійних організацій кінця XIX ст., які виявили бажання або вважали своїм призначенням допомагати іншим. Це можна розглядати як прояви громадянського суспільства у наданні допомоги соціально незахищеним верствам населення. Вважається, що Чарльз Лох, один з лідерів Лондонського товариства організованої благодійності, в кінці XIX ст. започаткував систему освіти соціальних працівників, доводячи, що благодійність – це наука, заснована на принципах і спостереженні [5, 13]. Особливого значення набуває теорія індивідуально зорієнтованої соціальної роботи Мері Річмонд, що базується на філантропічних позиціях (США) кінця XIX – початку XX ст. Так започатковуються основи соціальної роботи як науки, сфери професійної діяльності, концепції та системи професійної освіти відповідно.

Що стосується практики навчання благодійності, то вважається, що особлива заслуга у цьому контексті належить Октавії Хілл (Англія, кінець XIX ст.). Вона безпосередньо організувала навчальні заняття (лекції, практичні) для благодійних громад Лондона та для працівників селтльментів (англ. settlement – поселення, район міста, що створювалися у залежних країнах крупними країнами-метрополіями для проживання їх підданих). Таке навчання було більшою мірою стихійним і не мало регулярного й системного характеру. І лише в 1903 р. в рамках Лондонського товариства благодійності була відкрита перша школа соціології, що впродовж двох років надавала своїм студентам визначену систему теоретичних знань, готувала їх до практичної роботи.

Отож, філантропія і благодійність визначають сутнісну та змістову основу соціальної роботи, що, зі свого боку, виступає детермінантом професійного відбору майбутніх фахівців, а далі – системи професійної освіти, яка має ґрунтуватися на особистісно орієнтованих технологіях

навчання та виховання, формуванні майбутнього фахівця як особистості, здатної не просто функціонально виконувати свої обов'язки, а й спроможної працювати в режимі міжособистісної взаємодії.

Перехід від стихійності соціальної роботи, заснованої на благодійності, добродійності, до статусу професійної діяльності передбачав інтенсифікацію наукової роботи як з предмету її сутності, механізмів, форм та методів реалізації, так і методик навчання цієї складної професії.

Слід зазначити, що дослідження теоретичних основ організації соціальної роботи та підготовка фахівців до їх практичної реалізації проводилися в різних країнах, диференціюючи пріоритетні напрями досліджень, враховуючи логіку розвитку цієї сфери діяльності у кожній окремій країні, характерні особливості їх соціокультурного розвитку, національних особливостей.

Важливим є розуміння того, що лише у II половині XIX ст. (1950-і рр.) у різних країнах, незважаючи на суттєві розбіжності у практичному досвіді, рівні наукових досліджень та моделях їх імплементації, визначаються спільні тенденції у трактуванні цієї сфери діяльності, її технологічного забезпечення, критеріїв ефективності.

Означимо спільності розуміння соціальної роботи як:

- професійної допомоги індивідам, сім'ям, групам і спільнотам у подоланні соціально-економічних проблем і досягненні соціального благополуччя;
- інтегративної професії, яка містить елементи професій, покликаних допомагати іншому (лікар, педагог, юрист, священник) і є соціально орієнтованою;
- як складної людинознавчої сфери діяльності, базованої не лише на традиційному врахуванні соціально-економічних реалій, соціальної ситуації, у якій перебуває людина, а на формуванні конструктивних взаємовідносин з нею.

Тобто йдеться про свого роду двосторонню дію, яка, з одного боку, спрямована на підвищення рівня розуміння сутності соціального середовища, його здатності інтегруватися на принципах адаптивності, використати його можливості задля власного розвитку, самореалізації, особистісної безпеки, з іншого – готовність до зміни середовища у межах власних можливостей, наприклад, формуючи свій соціальний мікропростір [5].

Така неоднозначність, складність та багатогранність професії соціального працівника зумовила пошук адекватної моделі підготовки

спеціаліста для цієї галузі. Так, науковці диференціюють декілька моделей професійної підготовки соціальних працівників, з-поміж яких найбільш типовими є:

- модель післядипломної освіти, яку отримували студенти як подовжене спеціалізоване навчання на базі отриманої вищої університетської освіти з соціології, соціальних наук (США, Канада, Великобританія, Китай та ін.);

- модель середньої професійної підготовки, яку студенти отримували через спеціальні курси при університетах з практичним тренуванням у професії (Австралія, Ірландія, Нова Зеландія та ін.);

- модель створення незалежних шкіл соціальної роботи, які ініціювалися державними установами, політичними силами, релігійними організаціями (країни Латинської Америки та ін.) і функціонували за сприяння університетів та інших закладів вищої освіти).

Порівняльний аналіз моделей професійної підготовки майбутнього соціального працівника свідчить про те, що принципова відмінність полягає передусім у концепті формування професіоналізму відповідного фахівця. Якщо у першій моделі вона ґрунтується на фундаментальній підготовці спеціаліста у комплексі розуміння методологічних, теоретичних основ професії у контексті соціології як науки, що визначають професійну свідомість фахівця, його фундаментальні цінності, пріоритети особистісного розвитку, то у двох наступних домінує функціонально-технологічний напрямок підготовки.

Саме тому найбільш поширеною є модель "4+2", що передбачає отримання фундаментальної підготовки за напрямом "Соціальна робота" і далі спеціалізація соціального працівника отримується в рамках поглибленої програми навчання в магістратурі.

Незважаючи на те, що концепція забезпечення спеціалізації підготовки соціального працівника також у різних країнах має свої особливості, починаючи від концепції, завершуючи конкретною програмою реалізації, всіх їх об'єднує підхід, що передбачає спрямованість на забезпечення компетентності майбутнього фахівця у цій складній області соціальної діяльності. Йдеться, насамперед про особистісну, у тому числі психологічну готовність соціального працівника до продуктивної комунікації, інших форм взаємодії з іншою людиною у подоланні її проблем, рівень її емпатійності, здатності прийняти на себе відповідальність, не лише надати кваліфіковану допомогу іншому, а й мобілізувати його на спільне

розв'язання проблем, розвиваючи активність, віру в себе, життєвий оптимізм.

Окрім того, функціональний діапазон професії соціального працівника достатньо широкий і тому лише загальна теоретична компетентність допоможе майбутньому фахівцю правильно зорієнтуватися у кожній конкретній ситуації, проаналізувати всі чинники, що її обумовлюють, продукують соціальні конфлікти, прийняти на основі аналізу оптимальне рішення. Тому професійна мобільність і адаптивність може бути вироблена лише на основі базових знань як інтегративній основі загальної професійної компетентності, здатності до інтеграції знань, вмінь, світоглядних позицій, цінностей, особистісних характеристик та ін.

Саме пізнання теорії соціальної роботи дає можливість майбутньому фахівцю соціальної сфери проникнути у її сутність, пізнати природу цього складного виду діяльності у комплексі механізмів, закономірностей, використовувати такий інструментарій наукового пізнання як аналіз, обґрунтування, логічні докази, порівняння, аналогію, узагальнення, абстрагування, моделювання та ін. Загалом становить загальну культуру інтелектуальної праці. Інтеграція теоретичного та технологічного, прикладного визначає компетентність фахівця як здатність до теоретично обґрунтованої організації практичної діяльності у сфері соціальної роботи.

У взаємодії базового та спеціалізованого компонентів системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників чітко вираженою є загальна тенденція переходу від вузькоспеціалізованої, функціонально-технологічної моделі до цілісної, концептуальної, у контексті якої закладаються базові основи майбутньої професії безвідносно до спеціалізацій – конкретних сфер діяльності (соціології, медицини, педагогіки та ін.).

У контексті дослідження проблеми взаємодії теорії і практики в системі професійного становлення соціального працівника, досить значущого є класифікація моделей практичного навчання соціальних працівників у різних країнах, представлений такими науковцями, як Р. Валеева, Н. Корольова, Ф. Сахапова:

- модель особистісного зростання і розвитку, заснована на використанні терапевтичних моделей. Студент стає ніби клієнтом супервізора. Особистісне зростання розглядають як передумову професійного зростання. Навчання в основному індивідуальне з опорою на психологічні теорії;

- "учнівська" модель створена за аналогією з

моделями навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою досвідчених фахівців на виробництві. Навчання проходить у процесі реальної діяльності, в ході спостережень студента за практичною роботою супервізора і копіювання моделей і стилю роботи, з опорою на теорії поведінки;

- управлінська модель, у якій ставлення до студента нічим не відрізняється від ставлення до будь-якого співробітника агентства, а основна функція керівника практики – управління процесом практики. Підхід зосереджений більше на придбання практичних навичок. Потрібне строге дотримання правил, інструкцій, режиму і т.п., звертається увага на трудову і професійну дисциплінованість студента. Опора на теорії управління;

- модель структурованого навчання, заснована на використанні навчального плану в модульному вигляді, з блоками одиниць. В останні роки модель структурованого навчання набуває все більшого поширення обіцяючи найбільшу ефективність [1, 162–166].

Подана класифікація вказує на те, що в теорії і практиці професійного навчання соціальних працівників використовується велика кількість підходів до формування практичних компетентностей фахівців, які у принципових позиціях не суперечать один одному. Фактично йдеться про акцентування уваги на різних компонентах структури професійної підготовки спеціаліста, які, відповідно, трактуються як системотвірні чинники формування самодостатньої моделі діяльності. Їх системотвірний статус закономірно базується на відповідній теорії, покладеній в основу тієї чи тієї моделі професійного навчання.

Досить поширеною є модель *особистісного зростання і розвитку*, яка орієнтована на забезпечення формування соціального працівника як особистості, готової до продуктивної діяльності на рівні міжособистісних стосунків спеціаліста та клієнта. Зважаючи на те, що, відповідно до психологічних теорій, розвиток особистості може здійснюватись винятково на індивідуалізованій основі і передбачає активність суб'єкта, пропонується модель супервізор-клієнт (від англ. Supervisor – наставник, той, хто здійснює нагляд за діяльністю). Тобто йдеться про модель особистісного розвитку, за якої розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста відбувається під наглядом професіонала, який виконує спонукальні, орієнтувальні, а також організаційно-контролюючі функції. Міра самостійності студента під час практичної

діяльності, практики особистісного самотворення визначається по-різному її організатором відповідно до конкретної ситуації, поставлених завдань.

Найбільш типовою у традиційній інформаційно-повідомлюваній системі освіти є “учнівська” модель. Вона базується на теорії поведінки, що визначає тип та форму взаємодії особистості з навколишнім середовищем (освітнім, професійним, життєвим), яке, зі свого боку, детермінується природними особливостями, соціальним статусом, професійним функціоналом та ін. За своєю суттю модель передбачає невисокий рівень активності того, хто набуває практичні уміння, і передбачає копіювання моделей професійної поведінки, використання технологій та стилю роботи.

Акцентування уваги на управлінській складовій процесу формування практичних компетентностей соціального працівника (опора на теорії управління) дало можливість виокремити модель навчання, відповідно до якої функція керівника практики полягає в управлінні процесом, базуючись значним чином на суб'єкт-об'єктній основі. Для студентів визначається чіткий (однакий для всіх) режим роботи, який передбачає строге дотримання правил, інструкцій, режиму тощо, звертається увага на трудову і професійну дисциплінованість студента. Тому за своєю суттю фактично йдеться про “учнівську” модель з тією різницею, що основна увага зосереджується не стільки на процесуальній складовій, скільки на управлінській.

І найбільш прогресивною моделлю є IV тип, означений як *модель структурованого навчання*, яка найбільшою мірою асоціюється з системою компетентнісної освіти і процесуально реалізується через структурування навчальних модулів з посиленою практичною компонентою через виділення найбільш значущих блоків з відповідним змістово-технологічним забезпеченням. Загалом, слід зазначити, що усі ці типи слід розглядати не стільки як альтернативні, взаємовиключені, скільки як взаємодоповнювальні підходи, в рамках яких актуалізуються відповідний тип та форма діяльності. Закономірно, що пріоритетною буде модель структурованого навчання, відповідно до якої створюються умови комплексного, взаємозалежного формування особистісних якостей, практичних умінь, забезпечується адекватна управлінська складова.

У контексті вищезазначеного нам імпонує позиція вітчизняної дослідниці В. Савіцької, відповідно до якої структуруються підходи до

визначення готовності до професійної діяльності соціального працівника. Це свідчить про те, що модель професійної підготовки можна визначати не лише з огляду на моделі організації діяльності, а й на конкретні результати їх функціонування, які визначають реальну практичну готовність до успішної діяльності у сфері соціальних послуг. Диференціюються такі підходи: “функціональний”, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності; особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб’єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї; особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції; результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [2].

Так само, як і у попередній класифікації, подаються підходи, відповідно до яких системотвірними у процесі професійної підготовки соціального працівника можуть бути: психічний стан особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій: особистісний, відповідно до якого центральним елементом виступає особистість фахівця у комплексі домінуючих характеристик: особистісно-діяльний чи результативно-діяльнісний, акцентуючи увагу на відповідні функції. Жодна з перерахованих функцій не може кваліфікуватися як неважлива або така, що може бути виключена із системи професійного навчання. Різноманітність підходів насамперед вказує на різноманітність можливостей досягнення професійної готовності студента, що дає можливість кожного разу формувати модель діяльності, орієнтуючись на зони, які для відповідного студента, групи студентів є найбільш проблемними, а відтак і пріоритетними. Або, навпаки, йдеться про можливість активізації сфери діяльності, яка у студента є найбільш мобільною, з високим інтеграційним потенціалом, здатна активувати всі інші сегменти готовності до професійної діяльності.

Висновки. У будь-якому разі, виходимо з того, що головна проблема полягає у пошуку моделей, які забезпечують оптимальні взаємовідносини загального та спеціального, професійного й особистісного, теорії і практики, що в результаті продукує професійну компетентність майбутнього соціального

працівника як його здатність ефективно розв’язувати проблеми в ситуаціях, які постійно змінюються. Тому у цьому контексті важливою є формування моделі випускника ЗВО зазначеного профілю, відповідно до вимог ринку праці, за активної участі усіх суб’єктів системи професійної підготовки (у тому числі студентів), а також роботодавців: професійних асоціацій соціальних працівників, практичних соціальних агентств та інших служб, пов’язаних із соціальною допомогою, захистом прав громадян, розвитком інститутів громадянського суспільства, розв’язанням проблем соціальної справедливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, Странах Западной Европы и России // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-1. С. 162–166.
2. Савицька В. В. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як запорука її ефективності. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_42.pdf
3. Словник-довідник із соціальної роботи (уклад. М. Букач, Н. Клименюк, В. Горлайчук). Миколаїв: Київський словестичний університет, 2015. 383 с.
4. *Ausbildung fur Soziale Arbeit in Europa / F. Hamburger, G. Sander, & M. Wobcke, 2001.*
5. Kendall, Katherine A. *Reflections on social work education, 1950 – 1978*. New York: International Association of Schools of Social Work, 1978.

REFERENCES

1. Valeeva, R.A., Koroleva, N.Ye., & Sakhapova, F.Kh. (2014). *Sravnitelnyy analiz modeley podgotovki sotsialnykh rabotnikov v SShA, Stranakh Zapadnoy Yevropy i Rossii* [Comparative analysis of training models for social workers in the USA, Western Europe and Russia]. *Fundamental research*. No. 5-1, pp. 162–166. [in Russian].
2. Savitska, V. V. (2013). *Hotovnist maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka do profesiinoi dialnosti yak zaporuka yii efektyvnosti* [Willingness of the future social worker for professional activity as a guarantee of its effectiveness]. Available at: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_42.pdf. [in Ukrainian].
3. Bukach, M., Klymeniuk, N., & Horlaichuk, V. (2015). *Slovyk-dovidnyk iz sotsialnoi roboty* [Dictionary-guide of social work]. Mykolaiv, 383p. [in Ukrainian].
4. Hamburger, F., Sander, G. & Wobcke, M. (2001). *Ausbildung fur Soziale Arbeit in Europa* [Training for social work in Europe]. *Handbuch der Sozialarbeit. Sozialpädagogik*. Neuwied, pp. 106–117. [in German].
5. Kendall, Katherine A. (1978). *Reflections on social work education: 1950–1978*. New York: International Association of Schools of Social Work, 201p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.06.2020