

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

Рецензенти:

Гошовський Я. О. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Корнієнко І. О. — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Матласевич О. В. — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

Філософія освітнього простору: психологічний вимір: колективна монографія;
Ф 56 під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

ISBN 978-611-01-2289-4

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

інтеграції компетенцій з професійними завданнями, функціями, видами професійної діяльності (Т. В. Григорчук, 2005 [88]).

Таким чином, *професійна компетентність* – це певна сукупність знань, умінь та навичок, що сприяють продуктивному виконанню професійних завдань та досягненню визначених цілей. *Професійна компетентність менеджерів* передбачає розвинену здатність до прийняття якісних управлінських рішень, уміння мотивувати підлеглих до продуктивної діяльності, оцінювати й аналізувати її результати, стимулювати членів колективу до саморозвитку та самовдосконалення.

Поява нових умов функціонування конкурентоспроможної організації призвела до підвищення рівня розвитку професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів та ініціювала безпосередні відносини між закладами вищої освіти і підприємствами країни – прийняття участі в процесі підготовки фахівців для власної організації, провідним принципом якої постає орієнтація на потреби ринку праці. При цьому співвідношення вимог Державного освітнього стандарту з уявленнями працедавців, реальних і потенційних можливостей освітнього закладу є основними умовами партнерства вищих закладів освіти та організацій.

Можемо стверджувати, що розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери можливий в процесі *практичної підготовки* у вищих навчальних закладах.

Катерина Павелків, Віталій Павелків

Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

З огляду на орієнтацію України на європейські тенденції гуманізації освіти та полікультурного розвитку особистості на основі вивчення мови та культури інших країн; спрямованість на налагодження ефективної комунікативної взаємодії всіх учасників освітньо-виховного процесу закладів вищої освіти та соціального середовища країн Євросоюзу; впровадження нормативно-правових документів, що передбачають обов'язкове вивчення майбутніми фахівцями іноземних мов відповідно до міжнародної програми «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020); прийняття країнами Євросоюзу Національних мовних стратегій, у

змісті яких актуалізується проблема упровадження іншомовної освіти у закладах вищої освіти іншомовна підготовка майбутніх фахівців набуває особливої актуальності.

Проблема підготовки фахівців для соціальної сфери є нагальною для людського суспільства з огляду на його інституційну та соціально-статусну диференціацію, соціальну стратифікацію та нагальні соціальні проблеми, пов'язані з розвитком цивілізації. Фахівці соціальної сфери покликані не лише впливати на конкретну соціальну ситуацію окремого клієнта, але й загалом на динаміку розвитку соціуму, реалізацію в ньому принципу соціальної справедливості, державницького підходу до соціального супроводу гетерогенних груп населення. У контексті проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету, пропонуємо з'ясувати сутність та зміст концептів «іншомовність» та «соціальне».

Концепт «іншомовність». Ми розглядаємо іншомовність як особливий теоретичний конструкт, що має рівень *концепта*. З метою окреслення концепта як феномена, що поєднує різні галузі наукового пізнання – передовсім, філософію, соціологію, лінгвістику й педагогіку, для початку варто визначитися з дефініцією концепту в зазначених галузях знання.

Як свідчать наукові розробки С. Неретіної (2009), концепт, як наукове поняття, має пряме відношення до процесу пізнання в його *філософському* звучанні (концепт у розумінні способу мислення людини) [219]. Дослідниця співвідносить поняття концепту з поняттям трансцендентальної схеми в І. Канта, наводячи при цьому його тезу про єдність інтелектуального й чуттєвого уявлень у людини як відносного (неявного) поняття; або ж у Г.-Ф. Гегеля, котрий не використовував ще поняття концепту, але фактично наблизився до нього через поняття «уявлення». Так, на думку видатного вченого, існують *поняття* (й вони співвідносяться з конкретно існуючим матеріальним чи ідеальним об'єктом чи предметом), і *концепти* (які додають до цього ще й уявлення, чуттєвий досвід та ін.) [219]. На загал, у результаті наукових пошуків відомих філософів Ж. Делеза та Ф. Гваттарі виникло питання про сутність філософії як науки, що покликана формувати й відкривати концепти; саме ці вчені й стали вживати поняття концепту в філософських пошуках як «неподільність скінченної кількості різнорідних смислів» [98]. На думку Ю. Суржанської (2009), відмінність між концептом і поняттям полягає в тому, що поняття має жорстку структуру й певну сукупність ознак,

натомість концепт додатково включає досвід, переживання, асоціації, уявлення тощо [281]. На нашу думку, остання теза є особливо важливою, оскільки: 1) іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами; 2) цей концепт формується й розвивається в діяльності – в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників / педагогів; 3) для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності як результату іншомовної підготовки студентів суттєвими й значущими є відповідні асоціації й переживання – іншого лінгвістичного простору, інших етнокультурних моделей, ментальностей та ін.

Феномен концепту логічно перейшов після цього до *лінгвістики* – оскільки безпосередньо пов'язувався в дослідженнях зі смислами, їх вербалізацією, чуттєвим сприйняттям і відтворенням чуттєвого в мові тощо. Більше того, з часом лінгвістика сформувала цілу окрему галузь знання – *концептологію* (А. Белова, Т. Давидова, Р. Лангакер та ін.) Лінгвістичні словники (напр. «Лінгвістичний енциклопедичний словник», 1999) тлумачать поняття концепту як логічну форму мислення, що розглядається в дещо іншій системі зв'язків, аніж значення слова: значення використовується в мовній системі, а поняття – в системі відношень і форм [В. Н. Ярцева. 1990]. Вітчизняна дослідниця В. Іващенко (2006) дала досить коректне, стосовно теми нашого дослідження, визначення концепта – як організоване певним чином на основі ключового термінопоняття системотворче впорядкування інших наукових понять, пов'язаних між собою [142]. Важливим вважаємо також висновок Л. Глухової (2013) стосовно того, що осягнення іноземної мови через призму концептів є ефективним засобом навчання мов. В такому разі маємо подвійне значення концепта для нашого дослідження: з одного боку, іншомовність як самостійний філософсько-педагогічний концепт, з іншого – іншомовність як спосіб навчання іноземних мов засобом використання лінгвістичних концептів.

З огляду на вище зазначене ми дійшли висновку, що іншомовність можна розглядати як концепт, оскільки:

- іншомовність об'єднує в собі кілька термінопонять – «мова», «інший / іноземний», «мовлення», «здатність до мовлення іноземною мовою» та ін.;

- ці термінопоняття між собою тісно пов'язані й визначають інші термінопоняття – «іншомовна компетентність», «іншомовна підготовка», «іноземна мова» тощо;

- в межах цього концепта можливе чуттєве відтворення інформації іноземною мовою на рівні набутого досвіду, індивідуальних емоцій, почуттів і уявлень.

Іншомовність як концепт тісно пов'язана з процесом і результатом *іншомовної освіти*. Це поняття було введене в науковий обіг Є. Пассовим (2000), котрий вперше запропонував вважати іноземну мову не навчальним предметом, а освітньою дисципліною. Суттєву різницю між цими двома термінами вчений вбачав у тому, що саме освітня дисципліна «Іноземна мова» вміщує три базові компоненти: пізнавальний, тобто належний обсяг знань іноземної мови; виховний (як формування сукупності моральних якостей особистості майбутнього фахівця), та навчальний (оволодіння певними іншомовними вміннями й навичками, як-от: говоріння, читання, письмо, аудіювання) [231].

Зважаючи на специфіку майбутньої професійної діяльності фахівців соціальної сфери, варто відзначити, що результат іншомовної підготовки цих фахівців має виражений гуманітарний характер, чітко окреслену соціальну сутність та соціокультурні кваліфікаційні вимоги. Майбутні фахівці соціальної сфери традиційно входять до групи т.зв. «студентів немовних спеціальностей», перелік яких є досить розгалуженим і широким, оскільки відокремлює всіх майбутніх фахівців від тих студентів, для яких іноземна мова є їх фактичним фахом, що, без сумніву, визначає особливості іншомовної підготовки останніх. При цьому науковці розглядають досить широке коло наукових питань, прямо чи опосередковано пов'язаних з іншомовною підготовкою студентів:

- професійна орієнтованість іншомовної підготовки студентів з урахуванням їх майбутньої професійної кваліфікації (Г. Барабанова, О. Бернацька, С. Мазанова, В. Сафонова та ін.);

- розвиток іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (А. Андрієнко, Н. Ізорія, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, І. Секрет та ін.);

- комунікативні характеристики професійної діяльності та пов'язані з цим питання іншомовної підготовки фахівців – міжкультурна комунікація, діяльність у полікультурному просторі, міжкультурна іншомовна взаємодія тощо (С. Гарнаєва, Р. Гришкова, О. Демиденко та ін.).

У процесі вивчення концепта іншомовності варто виокремлювати кілька *аспектів проблеми іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей*, а саме: питання методики навчання іноземної мови; проблеми психології іншомовної міжкультурної взаємодії; розробки

педагогічних технологій іншомовної підготовки студентів; компетентнісні засади іншомовної підготовки фахівців тощо.

Кожен з окреслених вище аспектів по-своєму інтерпретує процес і результат іншомовної підготовки студентів у ЗВО. Зарубіжні учені (М. Мюльдер, Дж. Галікерс, Х. Біманс, Р. Весселін, 2010; Х. Джонстон, 1992) розглядають іншомовність та іншомовну підготовку студентів у контексті *компетентнісної* парадигми, як найбільш розвиненої й популярної нині в світі, якщо йдеться про підготовку фахівців. Зазначимо, водночас, що компетентнісний підхід досить широко представлений і в українській педагогічній науці, тому ці засади формування іншомовної компетентності фахівців розроблені й розробляються далі в численних наукових розвідках. Специфіка ж вітчизняної теорії й методики іншомовної підготовки фахівців, на нашу думку, полягає:

- по-перше, в сконцентрованості на англomовній (переважно) підготовці, яка ототожнюється з іншомовною чи білінгвальною;

- по-друге, в частковому чи навіть повному ототожненні іншомовної підготовки з білінгвальним навчанням студентів; це пояснюється галузевою специфікою змісту професійної підготовки, який не передбачає достатньої кількості навчальних годин на оволодіння іноземними мовами;

- по-третє, у прагненні запозичити зарубіжний досвід іншомовної підготовки фахівців, що не завжди є доречним в ситуації певного лінгвістичного протистояння слов'янських і германських мов.

Головна *мета* іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету полягає, виходячи з теорії й практики означеної підготовки, в формуванні такого професійного портрета особистості фахівця, який би передбачав полікультурність на основі іншомовності та професійну підготовленість задля толерантної взаємодії з представниками інших культур у процесі фахової діяльності соціального працівника / педагога.

Як зазначається у дослідженні О. Кобелевої (2010), іншомовна фахова підготовка наділена *здатністю синергії*, тобто передбачає не лише науково-теоретичну підготовку, практичне вміння послуговуватися іноземними мовами в ситуаціях професійного спілкування, але й відповідну рефлексію, що уможливило перехід від хаотично накопиченого рівня володіння іноземними мовами до чіткої відлагодженої системи іншомовної підготовки в умовах університету [150]. Як синергетична система, іншомовна професійна підготовка фахівців

соціальної сфери має *кількісний* (зростання й розширення словникового запасу, кількості іншомовних контактів у професійній чи квазіпрофесійній комунікації та ін.), та *якісний* (усвідомлення свого рівня володіння іноземними мовами, наявність стійкої мотивації до вивчення іноземних мов, сприйняття іноземної мови як аксіологічного феномена та ін.) показники.

Як і кожна науково-педагогічна тема, проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в кожному її напрямі чи галузі – потребує виваженого методологічного підходу, що втілюється в сукупності певних теорій, методик і технік дослідження. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери та концепт іншомовності потребують, на наше переконання, подвійного філософського обґрунтування – як філософії іншомовності (методологічні засади якої найбільш ґрунтовно представлені теорією комунікацій, теорією полікультурності та філософією діалогу), та підготовки фахівців соціальної сфери (методологічні засади якої реалізуються, передовсім, у компетентнісному та системному підходах).

Визначивши таким чином основні засади аналізу концепту іншомовності, зазначимо, що теорія комунікацій займає серед них провідне місце, оскільки окреслює основний складник поняття «*іншомовність*»; теорія полікультурності визначає специфіку означеної «*мовності*» – її «*іншомовність*»; натомість теорія діалогу пов'язує ці два складники воедино й забезпечує процесуальний характер їх взаємозв'язку.

Теорія комунікацій стала формуватися в площині політики й теорії держави і права; такий підхід був зумовлений зростанням ролі мас-медіа в соціально-політичних процесах у світі. Тому соціологічне знання про комунікації (П. Бергер, К. Лукман, 1995; Н. Луман, 1995; Б. М'єж, 2000 та ін.) нині, безперечно, випереджає психологічне чи педагогічне. Вітчизняна дослідниця А. Акаймова (2018) наголошує на необхідності створення й розвитку спеціальної науки – *комунікології*, яка би вивчала місце й роль комунікацій в суспільстві, комунікаційні системи (в тому числі віртуальні), комунікативні процеси, закономірності розвитку та суперечності в функціонуванні комунікацій у людському світі [3].

Нині теорія комунікацій вивчає історичні засади її функціонування, умови здійснення комунікації, її основні аспекти й етапи реалізації, а також проблему комунікативних бар'єрів, впливу середовища на комунікацію та ін. Зрозуміло, що основними дефініціями цієї теорії є «*мова*», «*мовлення*», «*спілкування*», «*комунікативні процеси*» тощо. Теорія комунікації визначає провідні умови існування самого явища

комунікації – наявність хоча би двох суб'єктів комунікативного процесу, певного обсягу інформації (повідомлення), існування певних каналів комунікації, та зворотного зв'язку.

Очевидно, що довідникова література звертає нас, передовсім, до феномена *мовної* комунікації; зазначимо, однак, що трактування комунікації є набагато ширшим. Комунікація існує не лише в людському світі й є мовою всього живого (і не лише живого) на Землі; передача інформації як фактична сутність комунікативних процесів притаманна всім об'єктам, що можуть бути проаналізовані людиною. В соціальному сенсі теорія комунікацій обґрунтовує комунікативну природу соціальної реальності, механізми комунікативних зв'язків, сутність комунікативних систем, їх самоорганізацію та еволюцію, основні теорії та моделі комунікацій, її форми й види (А. Акайомова, 2018 [3])

Досить активно теоретичні засади комунікативних процесів розробляються в мас-медійній науці; цей підрозділ теорії комунікацій визначається як теорія масової комунікації й набирає дедалі більшого значення в деяких гуманітарних галузях, як-от: політологія, журналістика, юриспруденція, психологія тощо. Психологія комунікацій, у свою чергу, розробляє психологічні механізми комунікативних процесів, проблеми комунікативної взаємодії, психологічні бар'єри в спілкуванні, психологію професійної комунікації тощо. Окрема галузь психології спілкування – психологія міжкультурної комунікації, яка обґрунтовує, в тому числі, й психологічні засади іншомовної комунікативної компетентності (І. Онуфрієва, Л. Онуфрієва, 2011 [222]; Т. Харлі, 2001 [348] та ін.). У психології активно вивчаються також основні моделі спілкування – *маніпуляція, конкуренція, суперництво, співробітництво* (Т. Жалко, 2010 [112]).

Основними маніпулятивними способами комунікативного впливу на особистість в науковій літературі (О. Дашаківська, 2003 [97]) називають засоби масової інформації (в тому числі й віртуальні), літературу (будь-якого виду й типу), мистецтво (передовсім, мас-культуру), систему освіти (в тому числі й професійної), комунікативний вплив окремих особистостей (значущих у глобальному чи локальному сенсі), а також особистісне спілкування. Зазначимо, що не можна однозначно негативно характеризувати маніпулятивний складник комунікативного впливу на особистість, адже будь-яка маніпуляція почасти приводить, з одного боку, до адаптації й здатності самостійно аналізувати й інтерпретувати інформацію, з іншого – до розширення кола своїх знань в маніпулятивному комунікативному просторі (в ЗМІ, літературі, мистецтві

тощо). Специфіку впливу основних груп психологічних маніпуляцій в іншомовному спілкуванні ми представляємо наступним чином:

1. Комунікативні ситуації безпосереднього спілкування, та опосередкованого окремими носіями інформації (пошта, телефон, Інтернет тощо). В таких ситуаціях особа виступає й об'єктом, і суб'єктом комунікації. Комунікативні ситуації безпосереднього спілкування, та опосередкованого окремими носіями інформації (пошта, телефон, Інтернет тощо). В таких ситуаціях особа виступає й об'єктом, і суб'єктом комунікації.

2. Комунікативні ситуації, де особа стає об'єктом інформаційно-психологічного впливу в складі певної групи – професійної, етнокультурної, соціальної тощо. До таких ситуацій найчастіше відносять збори, групові заняття, видовищні заходи, масові акції та ін. Оскільки студенти найчастіше беруть участь саме в групових формах роботи, то зазначений маніпулятивний вплив можливий як з боку викладача, так і самих студентів один на одного. Цей вплив може стати позитивним чинником формування іншомовної комунікативної компетентності (завдяки сучасним інтерактивним груповим формам роботи в процесі вивчення іноземних мов), але з іншого боку – групове «Я» в певний момент часу й етапу розвитку іншомовної комунікативної компетентності домінує над «Я» індивідуальним, що, в свою чергу, ускладнює процес творення індивідуального стилю іншомовного спілкування як важливого складника іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

3. Ситуації масового інформаційно-психологічного впливу в процесі комунікацій. До цієї групи ситуацій найчастіше відносять перегляд відео, читання газет і журналів, мережеву Інтернет-діяльність (особливо в соціальних мережах) та ін. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця нині фактично неможливе без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і засобів. Взаємодія студента з реальним та віртуальним інформаційним простором має як позитивні (розширення свого світогляду, формування міжкультурної толерантності й полікультурного сприйняття мовної картини світу), так і негативні (розвиток та поглиблення певних стереотипів, хибних установок і штампів поведінки, а також сприйняття іншої людини – носія іноземної мови) наслідки для рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Як зазначено вище, крім маніпуляції як моделі комунікативного психологічного впливу, важливе місце має суперництво (конкуренція) –

спосіб комунікації, за якого відбувається відсторонення або ж приниження (зменшення ролі в комунікативному процесі) іншого суб'єкта комунікативного процесу. Суперництво, як цілком справедливо зазначає К. Томас часто призводить до конфліктів у комунікації (як конструктивних, так і деструктивних) [377].

З моделлю суперництва також пов'язують *патерни* уникнення й компромісу в комунікативній взаємодії, що в ситуації іншомовної комунікації мають свою специфіку. Як відомо, патерни – це усталені елементи поведінки, що зберігають тенденцію до систематичного повторення. Важливим у цьому сенсі вважаємо висновок про специфіку мовного конфлікту, який може виникати як у площині рідної чи іноземної мови, так і в площині комунікативної взаємодії носіїв різних мов. Зазначимо, що в процесі реалізації моделі суперництва виграє лише одна сторона, хоча обидві намагаються реалізувати свої інтереси на шкоду чи безвідносно інтересів іншого суб'єкта комунікації. Натомість *співробітництво* як третя модель (стратегія) комунікації передбачає задоволення обох суб'єктів комунікативного процесу без втрати інтересів або з співрозмірною втратою інтересів за згодою. В іншомовній комунікації стратегія співробітництва особливо важлива, оскільки має, окрім суто мовного, ще й емоційно-ціннісний ефект, що сприяє розвитку в студентів цінності толерантності, міжкультурної комунікативної взаємодії, пошуку шляхів партнерства в середовищі носіїв інших мов і культур тощо.

Друга з визначених нами базових теорій у межах аналізу концепта «іншомовність» – теорія полікультурності. Основи цієї теорії пов'язуються з теорією Л. Виготського, в якій психічний розвиток прямо опосередковується культурою, до якої належить особистість, її власним культурно-історичним досвідом. Полікультурність як наукове поняття сьогодні використовують різні науки, й тим пояснюється розмаїття визначень та тлумачень. Так, окремо розглядається поняття «полікультурна освіта», «полікультурне виховання», «полікультурний діалог», «полікультурний простір», «полікультурний підхід», «полікультурні цінності», «полікультурна компетентність», «полікультурна комунікація». Виходячи з цього, похідні від полікультурності дефініції представляють соціологію, психологію, політологію, педагогіку чи психологію. Полікультурні терміни в педагогічній науці найчастіше пов'язують з формуванням полікультурної, соціокультурної компетентностей / компетентностей, тому теорія полікультурності досить близька за своїм методологічним змістом до теорії іншомовної комунікативної компетентності.

Серед наукових положень, визначених нами вище як такі, що методологічно окреслюють *іншомовну* підготовку фахівців соціальної сфери, вважаємо однією з провідних теорію діалогу, при тому з кількох основних причин:

- по-перше, теорія діалогу міцно ввійшла в сучасну дидактику, тому серед методів навчання, що використовуються на заняттях з іноземних мов у ЗВО, діалогічні методи є достатньо ефективними й результативними;

- по-друге, діалог як метод соціальної роботи (передовсім, у соціально-консультативній діяльності) визнається сьогодні ефективним внаслідок того, що формує самостійність клієнта у вирішенні власної соціальної проблеми та його суб'єктну позицію в цьому процесі;

- по-третє, діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів / працівників, оскільки формують здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами професійної діяльності – клієнтами, колегами, керівництвом, партнерами та ін.;

- по-четверте, професійна діалогічна взаємодія в полікультурному / мультикультурному співтоваристві, яка передбачає певний рівень знань іноземних мов, полегшує реалізацію завдань соціального характеру, що стоять перед соціальним педагогом / працівником.

Теорія діалогу традиційно пов'язується в *філософії* з розробками М. Бубера (1999) [186], М. Бахтіна (1979) [26], Е. Левінаса (2006) [179]; вчені наполягають, передовсім, на суб'єкт-суб'єктному аспекті діалогічної взаємодії. Натомість у педагогічній науці таких дослідників значно менше й пов'язані їх роботи, передусім, з *теорією педагогічних комунікацій*; варто згадати ґрунтовні праці Н. Волкової, О. Пономарьова та ін. Крім того, в останні десятиліття стала активно розроблятися *теорія міжособистісної педагогічної взаємодії*, в контексті, зокрема *культури спілкування* викладача й студента, реалізації сучасних педагогічних *технологій міжособистісної взаємодії* в освіті, формування професійної компетентності майбутнього фахівця, в тому числі й педагога, *міжособистісної взаємодії дітей різного віку* в процесі навчання і виховання, психології педагогічної взаємодії тощо.

Найчастіше діалог окреслюють у *філософії* як форму духовної взаємодії, що реалізує прагнення передати власні цінності та усвідомити цінності іншої сторони діалогу (О. Петрос, 2012 [232]). Поняття діалогу присутнє в соціології (як обмін ідеями, думками з метою досягнення

взаєморозуміння; взаємодія соціальних суб'єктів з метою досягнення ними взаєморозуміння зі збереженням своїх прав і свобод: І. Мельник, 2018 [199]; Є. Гардавські, 2009), конфліктології (як засіб урегулювання конфліктних ситуацій: О. Москаленко, 2000 [206]), політології (як різновид політичного самовираження суб'єктів, що в такий спосіб взаємопогоджують свої позиції та інтереси), лінгвістиці (як форма передачі мовної інформації від одного мовця до іншого) та інших гуманітарних науках. У дослідженні О. Котовської виокремлено дві провідні сторони діалогічної взаємодії: зовнішня, коли відбувається пошук істини за допомогою використання інформаційного поля іншого учасника діалогу, та внутрішньої, коли розвиваються самі учасники діалогу за допомогою пошуку істини в собі (О. Котовська, 2008 [161]). Виходячи з трьох типів діалогу, визначених Е. Левінасом, пропонуємо наступну інтерпретацію їх у дефініціях іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах діалогу:

1. *Інтеграційний*, або *позитивний*, тобто такий, що передбачає задоволення точки зору лише одного з учасників діалогу; точка зору іншого учасника діалогу повністю нівелюється. Такий тип діалогу використовується в іншомовній підготовці студентів як форма ведення діалогу, що передбачає виклад точки зору одного суб'єкта діалогічної взаємодії (найчастіше викладача) з одночасними коментарями погоджувального характеру іншого учасника діалогу (найчастіше студента). Цей тип діалогу використовується, передовсім, у суб'єкт-об'єктних формах навчальної взаємодії викладача й студента й не завжди є ефективним в процесі іншомовної підготовки студентів.

2. *Ідентифікаційний*, чи *негативний* – коли співрозмовники з однаковим успіхом заперечують точку зору один одного. Такий тип діалогу найчастіше використовується, коли є суперечлива тема для обговорення іноземними мовами соціальної тематики, однак учасники діалогу не можуть довести свою точку зору в процесі діалогу. Цей тип діалогу має велике значення для розширення словникового запасу, поліпшення мовленнєвих навичок студентів, оскільки спонукає до пошуку аргументів, розвитку здатності заперечити позицію іншого учасника діалогу.

3. *Синтетичний*, чи *символічний* – діалог примирення, коли відбувається пошук істини з рівним зацікавленням обох сторін. Такий тип діалогу є найбільш ефективною формою діалогічної взаємодії, враховуючи й специфіку навчальної діяльності (іншомовна підготовка студентів), і напрям підготовки (соціальна педагогіка / соціальна робота).

В процесі такої діалогічної взаємодії іноземною мовою відбувається не лише розвиток знань, умінь і навичок іншомовної діалогічної взаємодії, але й розвиток особистісних рис та якостей, що мають бути притаманні представникам соціальних професій: толерантності, культуровідповідності, здатності до вирішення конфліктів, емпатійного слухання тощо.

Крім суто філософського змісту, діалог використовується як базове поняття в психолінгвістиці та теорії комунікацій. Серед найбільш відомих імен дослідників теорії діалогу, безперечно, називають М. Бахтіна, який окреслив діалог як обмін мовленнєвими діями між співрозмовниками. Як бачимо, для успішної реалізації завдань іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери таке визначення є досить доречним, оскільки вводить нас у безпосередній алгоритм означеної підготовки в такому співвідношенні:

- іноземна мова як змістовий простір;
- мовленнєві дії як одиниці іншомовного спілкування;
- співрозмовники як безпосередні суб'єкти спілкування іноземними мовами.

З іншого боку, не можемо погодитися з думкою Т. Рідкозубової та І. Кудряшова (2018) [255] про те, що М. Бахтіна можна вважати засновником *діалогічної педагогіки*, оскільки теорія й методика педагогічного спілкування та педагогічної комунікативної взаємодії розроблялася вченими – педагогами і психологами одночасно (О. Бодальов, В. Грехньов, С. Єфімова, Н. Жорняк, 2003 та ін.).

Близьким до термінологічного поля нашого дослідження є натомість *мета діалогу*, сформульована М. Бахтіним – як досягнення творчого взаєморозуміння. Учений цілком аргументовано стверджує, що мовленнєва дія реалізується не всередині комунікативних мереж, а на межі «Я» та «Іншого», у зв'язку з чим засвоюються інтенції обох учасників взаємодії. Враховуючи специфіку філософії діалогу в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціального профілю, ми спробували інтерпретувати її й подати у вигляді схеми (див. рис. 1.3).

Зауважимо, що поняття «Я» та «Інший» мають у професійній діяльності соціальних педагогів / працівників дещо ширший смисл, ніж представників інших професій, оскільки взаємодія між сторонами діалогічної взаємодії відбувається у сфері соціальних проблем, патологій, відхилень та незадоволених потреб. М. Бахтін відстоює *представницьку* модель учасників діалогічної взаємодії (кожен сприймається іншим як представник певної групи, спільноти, як соціальний агент). Розглядаючи

філософію діалогу, маємо відзначити, що окрім самого поняття «діалог», для нас важливе значення має *дефініція діалогічної взаємодії*, яку ми тлумачимо як тип міжособистісної взаємодії між двома учасниками діалогу, що має комунікативну, інтерактивну та перцептивну складові й може передбачати конфлікт, суперечність, примирення, індиферентність чи інші форми реагування в міжособистісній взаємодії. Найчастіше діалогічна взаємодія досліджується науковцями в зв'язку з процесами навчання й виховання (А. Добрович, В. Духневич, В. Кушнір та ін.); зазначимо, однак, що поняття взаємодії має всеохоплюючий характер і не обмежується лише педагогічними процесами. Тому міжособистісна діалогічна взаємодія майбутніх фахівців соціальної сфери, хоча й розглядається нами в процесі навчання в ЗВО, але має виражену соціальну специфіку, передусім, змістового характеру, оскільки діалоги майбутніх фахівців соціальної сфери будуються за змістово-професійним принципом.

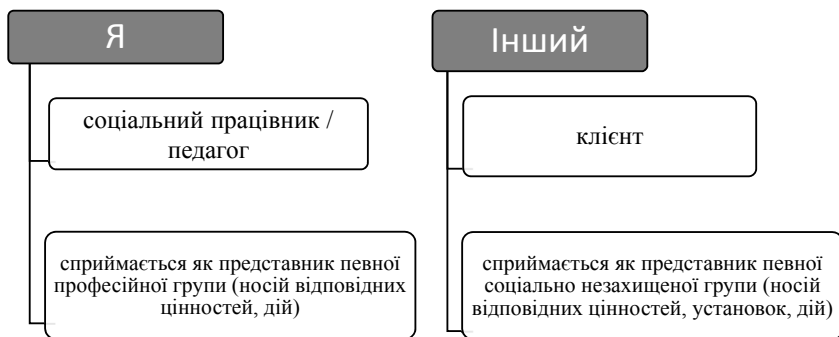


Рис. 1.3. Модель соціальної взаємодії соціального працівника / педагога та клієнта, виходячи з теорії діалогу (за К.Павелків)

Для розкриття проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери на засадах теорії діалогу дуже важливою є філософія педагогічного спілкування, оскільки уможливорює насичення процесу іншомовної підготовки фахівців всіма структурними *складниками діалогу* – комунікативним, інтерактивним і перцептивним (Є. Попов, 2005 [238]). При цьому відзначимо, що саме комунікативний аспект діалогу найбільш ґрунтовно вивчений в різних галузях знання, а саме – лінгвістиці, методиці, дидактиці. Натомість інтерактивний та перцептивний аспекти

діалогу досліджені значно менше, а саме вони є основою змісту діалогу в діяльності соціальних педагогів / працівників.

Отож, інтерактивний контекст діалогічної взаємодії передбачає суб'єкт-суб'єктне навантаження на обох учасників взаємодії в процесі іншомовної підготовки фахівців; перцептивний компонент забезпечує максимально можливий рівень розуміння і сприйняття як іншого учасника діалогу, так і самого себе в процесі іншомовної підготовки фахівців.

Діалог в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери виконує низку провідних *функцій*, серед яких виокремлюємо:

- запит інформації, сутність якого полягає в необхідності отримати максимальний обсяг інформації іноземною мовою при мінімальному зусиллі з боку студента;

- пропозицію й надання інформації – представлення необхідного масиву інформації «Іншому», в ролі якого може виступати студент, викладач, клієнт тощо;

- обґрунтування власної точки зору. Ця функція діалогу є, власне, чи не найбільш значущою у взаємодії, оскільки уможливорює поглиблення, розширення й конкретизацію іншомовного спілкування майбутніх фахівців соціальної сфери;

- взаємне переконання – реалізується як обмін думками й переконаннями, що стає основою для погодження / непогодження і в зв'язку з цим завершення діалогу чи переведення його в новий етап;

- спонукання до дії. Діалогічна взаємодія у випадку іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери має спонукати студента до кількох напрямів його дії: по-перше, до розширення свого словникового запасу; по-друге, до більш глибокої обізнаності в тематиці діалогу, який вівся іноземною мовою; по-третє, до рефлексії отриманого внаслідок діалогічної взаємодії результату.

Цілком погоджуємося з О. Борисовим та О. Васильєвою (2014) [47] в тому, що в ситуації діалогічної взаємодії є певні константні компоненти; які в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери мають свою специфіку, а саме:

1. *Комуниканти* – це учасники діалогічної взаємодії, яких має бути не менше двох, але максимальний поріг передбачити фактично неможливо, оскільки він окреслюється специфікою тематики діалогу. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає власну специфіку комунікантів, якими найчастіше стають суб'єкти освітнього процесу – студенти, викладачі; також носії мови – у

віртуальному й реальному вимірі діалогу; в рідкісних випадках – клієнти, якщо є необхідність ведення з ними діалогу іноземними мовами.

2. *Об'єкт розмови* – визначає зміст і почасти результат діалогічної взаємодії, оскільки висвітлює рівень зацікавленості комунікантів у діалогічній взаємодії. Особливості об'єкту діалогічної взаємодії в ситуації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначаються соціальною тематикою діалогу – питаннями соціального захисту, профілактики, опіки, реабілітації тощо.

3. *Соціальний контекст діалогу* – віддзеркалює соціально-перцептивні особливості діалогічної взаємодії, відношення об'єкта взаємодії до соціокультурної ситуації, що обговорюється, та соціокультурної ситуації, яку представляють комуніканти. Цей компонент відображає провідні соціальні ролі комунікантів діалогічної взаємодії в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, тобто мотивацію, професійні цінності, рівень соціальної рефлексії та ін.

4. *Фонові знання учасників діалогу* – відображає рівень підготовленості комунікантів до ведення діалогу, рівень їх пізнавально-мислительних здібностей і здатності до швидкого оперативного мислення у процесі діалогічної взаємодії. В ситуації діалогічної взаємодії в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери фонові знання мають двоякий характер і відображають, з одного боку, рівень фонових знань студентів з іноземної мови, з іншого – рівень володіння тематикою розмови професійно орієнтованого змісту.

Таким чином, можемо констатувати, що філософія діалогу є однією з базових характеристик концепту іншомовності; вона активно використовується в дидактиці, в тому числі й вищої школи; специфіка використання філософії й теорії діалогу при підготовці фахівців соціальної сфери пояснюється тим, що діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів / працівників, оскільки формують здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами професійної діяльності – клієнтами, колегами, керівництвом, партнерами. Методологічно теорія діалогу пов'язана з теорією педагогічної взаємодії, культурою спілкування, технологіями міжособистісної взаємодії тощо. Виходячи з трьох провідних типів діалогу (інтеграційний, ідентифікаційний, синтетичний), можна говорити про особливості їх вияву в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Константними компонентами

ситуації діалогічної взаємодії є комуніканти, об'єкт комунікації, соціальний контекст діалогу, фонові знання учасників діалогу.

Отже, іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами; означений концепт формується й розвивається в діяльності – в нашому випадку в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів; з метою успішного формування іншомовної комунікативної компетентності як результату іншомовної підготовки студентів суттєвими й значущими є відповідні асоціації й переживання – іншого лінгвістичного простору, інших етнокультурних моделей, ментальностей та ін. *Лінгвістичні* засади іншомовності представлені в площині концептології; концепт постає як логічна форма мислення, що розглядається в дещо іншій системі зв'язків, аніж значення слова: значення використовується в мовній системі, а поняття – в системі відношень і форм. Таким чином, з одного боку іншомовність постає як самостійний філософсько-педагогічний концепт, з іншого – як спосіб навчання іноземних мов засобом використання лінгвістичних концептів.

Концепт «соціальне». Необхідність аналізу концепта «соціальне» детермінована тим, що в процесі розробки методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери важливо враховувати специфіку професійного тезаурусу, в межах якого має відбуватися іншомовна підготовка. Цей тезаурус, чи професійний дискурс, на нашу думку, пов'язується з концептом «соціальне» як смислотворюючим.

Концепт «соціальне» цілком природньо входить до концептуального простору різних галузей наук з огляду на його філософське значення, тому що є, з одного боку, самостійним методологічним феноменом (як «соціальне» в його найзагальнішому значенні), з іншого – складником загальної категорії «концепт» (як соціальний концепт чи соціальний конструкт). Д. Кирик (2002) вважає соціальний конструкт результатом функціонування окремої культури чи соціуму загалом, що існує на підставі суспільної згоди на певну модель функціонування чи слідування певним правилам суспільного співжиття. Різницю між соціальним концептом і соціальним конструктом аналізують у своїй роботі В. Абушенко, Н. Кацук (2001) [2], наголошуючи, що концепти виражають сутність поняття, його змістову наповненість, і тому наділені певною онтологічною самостійністю, на відміну від конструктів, які є пізнавальними інструментами, що уможливають перехід від одного способу чи рівня теоретичного аналізу до іншого. Щоправда,

«Філософський енциклопедичний словник» (2002) тлумачення категорії «соціальне» не подає, обмежившись лише «соціальним дискурсом» та «соціальним освоєнням». Науковці натомість почасти аналізують поняття, похідні від концепта «соціальне» – «соціальна держава», «соціальна політика», «соціальне піклування», «соціальна інтеграція», визначаючи останні то як поняття, то як концепти. Найчастіше концепт «соціальне» розглядається вченими в площині співставлення біологічного й соціального в людині [292].

Виходячи з проблеми нашого дослідження, вважаємо за необхідне аналізувати концепт «соціальне» у поєднанні кількох його виявів, серед яких найбільш суттєвими ми означили «соціальне буття», «соціальну рефлексію», «соціальне знання», «соціальну реальність», «соціальну сферу». Загалом концепт «соціальне» (за Ю. Резніком, 2008 [256]) розглядається нами і в контексті його об'єктивного існування, і в контексті інтерпретації реальності з боку людей. Сфера соціального, що найбільш важливо для теми нашого дослідження – це сфера взаємодії між людьми в соціальному просторі. Ця взаємодія, виходячи з методології нашого дослідження, має здійснюватися спеціально підготовленими фахівцями (фахівцями соціальної сфери), і при тому може здійснюватися іноземними мовами, якщо того потребує конкретна соціальна ситуація клієнта, або ж необхідним є залучення інформації, викладеної іноземними мовами. Виходячи з досліджень Ю. Резніка (2008), який окреслив чотири основних значення категорії «соціальне», ми інтерпретували ці значення таким чином:

1. «Соціальне» як надприродне, надорганічне існування людини. Це значення категорії «соціальне» відображає рівень духовного життя кожної особистості, здатної піднятися над буденністю. У теорії й практиці соціальної роботи зміст і можливість ефективної реалізації залежать від духовних цінностей означеної діяльності.

2. «Соціальне» як синонім суспільного, окреслюється як спосіб організації людських взаємовідносин, взаємодії, спільної діяльності в соціумі. Взаємодія соціального працівника / соціального педагога з клієнтами є різновидом соціальної взаємодії, й передбачає спільну діяльність з подолання / попередження соціальних проблем та відхилень у соціальному розвитку особистості / групи людей.

3. «Соціальне» як соціетальне – передбачає змістову взаємодію представників різноманітних соціальних груп, етносів, культур, мов, а також соціальних інститутів. У своїй професійній діяльності фахівці соціальної сфери взаємодіють з представниками різних прошарків

населення, різних етносів та культур, що потребує формування мультикультурної компетентності та вивчення іноземних мов та інших культур.

4. «Соціальне» як збірне нормативне поняття передбачає тлумачення можливостей створення умов життєдіяльності людей та задоволення їхніх потреб в соціумі. Діяльність соціального працівника / соціального педагога з корекції соціальних умов життєдіяльності клієнтів відноситься до основних функціональних обов'язків фахівців цієї сфери; соціальна опіка, захист, піклування, реабілітація тощо – це напрями діяльності фахівців соціальної сфери, що дозволяють задовольнити запити та потреби соціально незахищених прошарків населення та маргінальних груп.

У процесі аналізу концепта «соціальне» варто, на нашу думку, враховувати як *онтологічний*, так і *епістемологічний* рівні цього аналізу. Так, онтологія соціального відносить нас до поняття соціального *буття* – об'єктивного (якщо дотримуватися марксистських методологічних позицій), або ж чуттєвого (за умови використання трансцендентальної онтології Е. Гуссерля чи фундаментальної онтології М. Гайдеггера). Так, теорія М. Гайдеггера розглядає соціальне в динаміці його ускладнення; зростання обсягу знань про людину, на жаль, не звужує кола проблем соціалізації особистості, та не поглиблює наших знань про неї. Цей феномен у теорії М. Гайдеггера називається «онтологічною безпритульністю сучасної людини» [351].

Суспільне буття людини, за М. Гайдеггером, її соціальна сутність, формуються, з одного боку, завдяки внутрішньому потенціалу людини; з іншого – людина існує в різних соціальних групах та інституціях. Цей спосіб буття людини вчений називав «несправжнім», і, як вважає А. Мислівченко, гайдеггерівська концепція соціального в житті людини покладається на «розчинення» реального буття в нереальному, в способі існування інших людей. Вважаємо цю точку зору досить слушною з огляду на те, що фахівці соціальної сфери мають справу переважно якраз з викривленим співвідношенням «справжнього» й «несправжнього» в «Я-бутті» в численних його формах; від цього співвідношення залежить неповторність кожної особистості та її здатність відшукати своє місце у зовнішньому і внутрішньому світах, тобто рівень соціалізованості чи асоціалізованості.

Близькою й важливою для методологічного аналізу концепта «соціальне» вважаємо також думку М. Гайдеггера про те, що в людському існуванні присутні три основні модуси: модус *проекти* («буття-до»),

котрий визначає майбутнє людини, начебто забігаючи наперед у баченні своїх життєвих соціальних перспектив; модус *минулого* (окреслює рівень відданості самому собі на основі вже набутого досвіду); модус *теперішнього*, що визначає належність людини до оточуючого світу, що виявляє до неї свій спосіб турботи.

Епістемологічний рівень аналізу концепта «соціальне» звертає нас до необхідності постійно вивчати та поповнювати *знання* про соціальне у всіх його вимірах. Саме знання як провідний складник і визначальна категорія епістемології продукує суб'єкт-суб'єктну модель здобуття процесу знань у сфері освіти; епістемологічно забарвленою є об'єктивна сутність знання про соціальну дійсність, своє місце в ній і можливості проектувати соціальні зміни на індивідуальному та загальнокультурному рівні. Особливо значущим епістемологічним висновком вважаємо той, що мова виступає одним з провідних чинників і базовою «одиницею» сучасного епістемологічного аналізу соціальної дійсності. Сучасна епістемологія проводить дослідження на рівні співвідношення знання і віри, знання й істини та ін. Таким чином у гуманітарне знання приходять чіткі причинно-наслідкові логічні моделі й умозаключення, які дають можливість формулювати об'єктивні наукові висновки на підставі отриманої ззовні й інтерпретованої внутрішньо наукової інформації.

Як зазначено вище, найбільш тісно концепт «соціальне» пов'язаний з поняттям соціального буття. Його соціальна і соціально-педагогічна складова завжди значуща; соціальна діяльність і соціальна підтримка фактично виступають інструментами реалізації соціального буття, особливо враховуючи сучасні кризові суспільні процеси. Е. Ласло (1995) [178] цілком справедливо стверджує, що людство існує нині в епоху біфуркації, а соціальне буття підлягає законам синергетики. Як зазначає у своєму дослідженні Т. Яковенко (2011) [316], епоха індустріального виробництва й постіндустріального соціуму розмежувалися саме на лінії інформаційного суспільства, де головною цінністю є час. Простір без реальних кордонів, завойований інформаційними ресурсами постіндустріального суспільства, поставив нові вимоги до мовної / іншомовної підготовки кожної людини, починаючи зі шкільної лави. Володіння мовами як ключова компетенція прямо пов'язане з соціальним буттям в інформаційному суспільстві, де у відносинах між людьми домінує віртуальна реальність.

Соціальне буття поділяється на два взаємопов'язані компоненти – суспільне буття й буття людини в соціумі. Індивідуальне буття, чи буття людини в соціумі, звіддавна стало цікавити представників найбільш

відомих класичних наукових шкіл у соціальній психології та філософії. Так, розробники екзистенціалізму (М. Гайдеггер, К. Ясперс, А. Камю та інші) прагнули з'ясувати специфіку буття людини, «закинутої у світ». М. Гайдеггером було запропоновано феноменологічний підхід до соціального буття шляхом осмислення «буття-тут», «буття, закинутого у світ».

Важливим вважаємо висновок ученого стосовно того, що буття зводиться до мови як місця його функціонування й існування. Існування людини учений виводив саме з мови, з комунікації людей між собою; власне, тому цього дослідника традиційно зараховують до засновників філософії мови. У роботах К. Ясперса («Філософія», 1921), натомість, буття людини розглядається як триєдність «буття у світі» (найближче до соціального буття), «екзистенції» (нерациональне необ'єктивне буття), та «трансценденції» (недосяжна мета і межа буття і мислення). Для нас важливими є два базові положення теорії К. Ясперса:

1. Проблема соціального буття в *кризові* періоди розвитку соціуму, безпосередньо пов'язана з психологією та соціологією криз, теорією соціальних катастроф, осмисленням проблеми соціальних страхів людини та ін. Означені кризові стани соціуму, зрозуміло, належать не лише до сфери функціонування філософії чи соціології, але й соціальної роботи в її теоретичному й практичному вимірі.

2. *Комунікація* як основне поняття теорії К. Ясперса, що визначається у нього через співвіднесення між собою різних екзистенцій. Нездатність до розуміння екзистенції іншої людини прямо призводить до нездатності вести дискусію, до певного фанатизму, що спричинює мовне неприйняття іншої людини. Специфіка розуміння К. Ясперсом комунікативних процесів, на нашу думку, є досить сучасною і віддзеркалює необхідність комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю з метою прийняття носіїв різних мов та вміння працювати з ними у площині своєї професійної діяльності.

У теорії Ж.-П. Сартра екзистенція кожної особистості звузилася до усвідомлення кожним свого вибору в соціумі. У межах проблеми нашого дослідження особливо варто наголосити на кількох положеннях його теорії:

1. На тезі вченого про те, що «людина спочатку нічого собою не являє. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою зробить себе сама» [267]. Таким чином, формування комунікативної компетентності належить до особистісного вибору майбутнього фахівця – усвідомлення ним необхідності володіння іншими мовами, від

комунікативного професійного простору, в якому знаходиться студент, від результативності форм і методів іншомовної комунікативної підготовки тощо.

2. На положенні Ж.-П. Сартра про відповідальність людини не лише за себе, але й за інших людей, оскільки «людина не може вийти за межі людської суб'єктивності обираючи себе, ми також обираємо інших людей» [267, с. 325]. Цю тезу можна покласти в основу аксіологічного аспекта професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки саме для цієї професії в площині «людина-людина» важливим і професійно значущим є окреслення іншої людини як безумовно значущої, здатність до безумовного прийняття і самої людини, і тих соціальних проблем, з якими вона звертається про допомогу до фахівців соціального профілю.

Отож, поняття соціального буття як споріднене з концептом «соціальне» розкриває основи окремої сторони майбутньої професійної діяльності фахівців соціального профілю – їх *власного* буття в соціумі, та як можливості впливу на вибір та на соціальне буття *інших* людей, зацікавлених у соціальній підтримці, допомозі, супроводі та корекції. Для здійснення означених напрямів діяльності фахівців соціального профілю їм необхідні не просто професійні знання, але й більш широко – знання соціальні. У зв'язку з цим важливим полем дослідження в епістемології є поняття *соціального знання* як знання про прогнозованість розвитку соціуму та його основних соціальних інститутів завдяки науковим соціально-гуманітарним практикам (О. Надібська, 2009 [210]).

На підставі означених наукових практик виникає нова соціальна реальність постмодерного характеру; водночас, зважаючи на суперечливий характер соціальної філософії постмодернізму, вважаємо, що вивчення концепту «соціальне» передбачає пізнання його діалектичної сутності, глибинного співвідношення внутрішнього і зовнішнього (соціальна герменевтика), соціокультурного фону існування та ін. З іншого боку, саме соціальна епістемологія уможливорює індивідуальну наукову соціокультурну інтерпретацію явищ і процесів; інтенсивну когнітивну присутність в усіх сферах людського життя; появу нових інформаційних феноменів віртуального змісту; визнання унікальності кожного факту і явища, притаманних соціальній дійсності.

Соціальна онтологія та епістемологія як первинне й вторинне по відношенню до концепта «соціальне» визначають основні засади соціальної реальності, одну зі сторін якої ми вивчаємо в контексті іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в ЗВО. Як засвідчила

низка проаналізованих нами наукових досліджень, тлумачення соціальної реальності досить різноманітні й навіть розбіжні за своєю сутністю. Ю. Резнік (2008) виділяє в зазначених визначеннях кілька основних напрямів:

- соціальна реальність як зумовлене природою співіснування людей в соціумі («вимушена сумісність»);
- соціальна реальність як сукупність всіх людських взаємовідносин і взаємодій («соціальна взаємність»);
- соціальна реальність як співвідношення індивідуального й надіндивідуального («соціальна взаємозумовленість»);
- соціальна реальність як постійна реалізація суперечності між соціальним і культурним («синтез соціального й культурного») [256].

У контексті проблеми нашого дослідження соціальна реальність відповідає всім названим вище напрямам. Так, вимушена сумісність може бути інтерпретована як співіснування фахівців соціального профілю та їхніх клієнтів як обов'язкових складників у просторі соціальної взаємодії; соціальна взаємність інтерпретує стосунки між названими суб'єктами соціальної дії; соціальна взаємозумовленість виявляється в індивідуальному стилі професійної діяльності фахівців соціальної сфери, з одного боку, та надіндивідуальному – соціальному контексті їхньої професійної діяльності, який виступає фактично замовником на цю соціально-професійну групу; синтез соціального й культурного виявляється в соціокультурному фоні, який продукує наявність і співіснування тих соціально-відхилених і соціально-маргінальних груп, що потребують соціальної підтримки й супроводу з боку фахівців соціального профілю.

На онтологічних та епістемологічних засадах будуються рефлексивні механізми загальнометодологічного сприйняття концепта «соціальне», та вузьких методологічних площин (методологічні підходи, методологічний аналіз, методологічні основи). *Соціальна рефлексія*, за класичним визначенням Г. В. Ф. Гегеля (2000) [79] – це усвідомлення основ, провідних засад думки та її обґрунтувань як більш глибокого осмислення думок і суджень.

У більш пізній період розвитку соціальної філософії Е. Гуссерль (1994) [92] схарактеризував рефлексію як специфічну інтенційність особистості, що дозволяє сприймати час внутрішньо, причому як дякуючи минулим переживанням (ретенція), та майбутнім (протенція). З урахуванням специфіки теми нашого дослідження зауважимо, що

соціальна рефлексія важлива для нас ще й тим, що дозволяє тлумачити її як висловлювання про висловлювання, тобто лінгвістично й водночас більш широкому контексті.

Рефлексія майбутніх фахівців соціальної сфери, якщо йдеться про їх іншомовну підготовку, також має не лише практичний, але й концептуальний рівень, що наближує її до концепта «соціальне» в його професійному тлумаченні: соціальна рефлексія, на думку Я. Любивога (2016) [189] відкриває канали, засоби та методи пізнання з метою якомога більш повного й точного усвідомлення реальності та її дійсності. Для дослідника-експериментатора соціальна рефлексія виявляє себе в процесі перевірки відповідності втіленого задуму певним спроектованим ідеальним моделям. Такою моделлю для нас є модель і технологія іншомовної підготовки фахівців соціального профілю в умовах університету. При цьому авторський спосіб проектування та впровадження означеної моделі відображає суб'єктивізм автора, що дає змогу розробляти певні науково-педагогічні моделі, покладаючись на контекст розуміння дослідника, зважаючи на власний авторський викладацький досвід та індивідуальний спосіб його осмислення.

Окреслені вище загальні поняття, що інтерпретують і репрезентують концепт «соціальне», у нашому дослідницькому сенсі результатують у понятті «соціальна робота», яке відображає соціально-професійний контекст концепта «соціальне». Соціальна робота може розглядатися в кількох напрямках:

- як теорія, що визначає напрями наукового пошуку в галузі соціальної підтримки, соціальної опіки та ін.;
- як сфера практичної діяльності кваліфікованих фахівців – соціальних працівників / соціальних педагогів;
- як соціальний інститут, що забезпечує окремий складник у функціонуванні соціальної держави;
- як основа і складник соціального буття окремих соціальних груп, що виступають суб'єктами соціальної роботи як професійної діяльності;
- як сфера творення й реалізації соціального знання фахівців соціальної сфери, науковців, клієнтів, інших соціальних прошарків, що мають відношення до соціальної роботи;
- як компонент і вияв соціальної реальності в її специфічному просторі – просторі соціальної підтримки, супроводу, опіки та ін.

Теорія і практика соціальної роботи стала віднедавна досить актуальним об'єктом дослідження в соціальній філософії, соціології,

соціальної психології, соціальної педагогіці. Власне, названі галузі знання певною мірою виникли й стали розвиватися завдяки соціальній роботі як окремому прояву концепта соціальної реальності.

Соціальна робота як теоретичний конструкт, виходить за межі свого лінгвістичного змісту і навіть за межі соціально-гуманітарного визначення. Таке широке трактування поняття соціальної роботи з самого початку ґрунтувалося на благодійності в найбільш глибокому її сенсі; за кордоном склалося своє бачення соціальної роботи, можливо, більш інструментально-технологічне, аніж в пострадянському просторі. Крім того, в Україні та деяких інших країнах Східної Європи розрізняють соціальну роботу і соціальну педагогіку як окремі теоретичні дисципліни і галузі практичної професійної діяльності. Тому лише в деяких країнах існують окремі спеціальності у вишах – «соціальний педагог» та «соціальний працівник».

Шведські дослідники Г. Бернер і Л. Юнсон (2000) [33] стрижнем соціальної роботи вважають психосоціальну допомогу, метою якої є досягнення індивідуальних змін у процесі соціалізації особистості чи загалом змін у соціумі стосовно окремих соціальних груп та індивідів (ключові слова – «допомога», «психосоціальне»). Англійські вчені М. Саппс та К. Велс (1994) [266], а також документи Національної Асоціації соціальних працівників Сполучених Штатів Америки (1994) [21] визначають соціальну роботу як професійну діяльність з відновлення здатності до функціонування в суспільстві окремих людей та соціальних груп, та зі створення соціокультурних умов для реалізації означеної мети (ключові слова – «функціонування», «створення умов»).

Українські вчені Т. Семигіна та І. Мигович (2005) [270] акцентують на тому, що в соціальній роботі поєднується теоретична основа, академічна дисципліна та сфера практичної діяльності з надання кваліфікованої допомоги особі та громаді щодо реалізації громадянських прав та запобігання соціальному виключенню. Отож, у цьому визначенні ключовими виступають поняття «допомога» та «запобігання виключенню».

У ході аналізу наукової літератури, ми виокремили кілька основних підходів до означення соціальної роботи як галузі діяльності фахівців соціального профілю, а саме:

- аксіологічний підхід, що спонукає до визначення соціальної роботи як різновиду професійної діяльності з розвитку гуманітарних, релігійних, демократичних ідеалів у суспільстві;

- *мотиваційний*, за яким соціальна робота є діяльністю, спрямованою на задоволення соціальних потреб як окремих індивідів, так і соціальних груп та суспільства загалом;

- *психологічний*, який трактує соціальну роботу як різновид психосоціальної допомоги окремим людям та групам;

- *функціональний*, згідно з яким соціальна робота передбачає виконання сукупності професійних функцій фахівця соціального профілю з корекції соціальних функцій окремих людей та груп у суспільстві;

- *інституційний* підхід, що дозволяє окреслити соціальну роботу як діяльність спеціально створених інститутів та інституцій з надання соціальної підтримки та допомоги тим, хто її потребує.

Для аналізу змісту, сутності та, що особливо важливо, тезаурусу соціальної роботи / соціальної педагогіки ми здійснили також аналіз визначень поняття «соціальна педагогіка». Вище нами було констатовано, що в українській науці поняття «соціальна робота» і «соціальна педагогіка» розмежовані на кількох рівнях, як і в інших зарубіжних наукових розвідках. Проте в Україні та кількох інших країнах пострадянського простору існує окрема спеціальність «Соціальна педагогіка», якої європейські країни фактично не мають у системі вищої освіти.

Специфіка сутності соціальної педагогіки в багатьох її визначеннях полягає у тому, що її окреслюють як галузь педагогіки.

Характер зв'язків соціальної роботи і соціальної педагогіки визначають найчастіше як «спорідненість». На відміну від зарубіжного досвіду аналізу соціальної педагогіки як науки, в Україні розглядається також питання соціально-педагогічної діяльності, тобто практики, яка насправді переважно тотожна з практикою соціальної роботи, оскільки ґрунтується на діяльності тих само чи схожих інституцій соціального супроводу / опіки / захисту: соціально-педагогічні служби навчальних закладів; соціальні служби спеціалізованих закладів; муніципальні соціальні служби; служби культурної анімації; валеологічні служби [40].

У соціально-педагогічній науці, у зв'язку з поданим вище переліком інституцій, аналізуються також основні напрями соціально-педагогічної діяльності – з сім'єю, в системі шкільної освіти, в мікрорайоні, притулках для неповнолітніх та інтернатах, виправних закладах, діяльності з дітьми з групи ризику, з організації дозвілля тощо.

У науковій літературі виокремлюють основні *напрями діяльності соціальних педагогів* у навчальних закладах різного рівня:

- діагностичний, що включає належну до компетенції соціального педагога діагностику процесу соціалізації особистості на різних етапах навчання та професійної підготовки;

- супровідний, що передбачає соціально-педагогічну допомогу та підтримку дитині чи дорослому в кризових ситуаціях розвитку та життєдіяльності;

- корекційний, у межах якого реалізуються основні форми та методи соціально-педагогічної корекції та медіаторство соціального педагога у вирішенні складних життєвих ситуацій розвитку.

Подані вище три основні напрями діяльності соціального педагога реалізуються в кількох *видах* його професійної діяльності – правоохоронній (профілактична, соціально-підтримувальна), консультативно-посередницькій (психологічна, реабілітаційна), дозвілєвій (організаційна, культурно-масова, анімаційна).

Таким чином, нами з'ясовано методологічні межі, сутність, зміст та специфіку концепта «соціальне» у зв'язку з необхідністю вичленити цей концепт з двох найважливіших понять проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – «іншомовність» та «соціальна сфера». В процесі розробки методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери треба враховувати специфіку професійного тезаурусу, в межах якого має відбуватися іншомовна підготовка. Цей тезаурус, чи професійний дискурс, на нашу думку, вповні пов'язується з концептом «соціальне» як симслоутворюючим. Змістова специфіка концепта «соціальне» як філософського феномена полягає в поєднанні кількох його виявів, серед яких найбільш суттєвими є «соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера».

Отже, ми розглядаємо концепт «іншомовності» та «соціальне» як ключові у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету, а формування відповідного рівня іншомовної компетентності вважаємо пріоритетною основою професійного зростання зазначених спеціалістів.

Виходячи з теорії й практики іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету, головну *мету* означеної підготовки вбачаємо у формуванні такого професійного портрета особистості фахівця, який би передбачав полікультурність на основі іншомовності та професійну підготовленість задля толерантної взаємодії з представниками інших культур у процесі професійної діяльності у соціальній сфері.

Зміст

| | |
|----------------|---|
| Передмова..... | 3 |
|----------------|---|

Частина 1.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|-----|
| Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i> | 5 |
| Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i> | 29 |
| Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i> | 54 |
| Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i> | 84 |
| Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i> | 110 |

Частина 2.

ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

| | |
|--|-----|
| Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i> | 144 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i> | 175 |
| Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i> | 200 |
| Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i> | 226 |

Частина 3.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

| | |
|--|-----|
| Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i> | 254 |
| Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i> | 281 |
| Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i> | 316 |
| Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i> | 341 |
| <i>Список використаних джерел</i> | 367 |
| <i>Авторський колектив</i> | 395 |

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.