

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

В педагогічній науці і практиці йде пошук шляхів оптимізації освітянських процесів в галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки, звертається увага на аналіз та вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його використання у вітчизняній системі підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів. Однак сьогодні у вітчизняній теорії та практиці вивчення питання освіти соціальних працівників за кордоном висвітлено недостатньо. В цьому контексті становить інтерес досвід американських колег з організації системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

The article deals with the problems of the creating educational program for future social worker in higher education establishment of USA. The author of the article gives characterizes professional competencies a teacher of social work as a subject of managerial activities in the education sphere of social work with youth. The mean types of interaction between a social worker as a student are analyzed.

У зв'язку із виникненням нових галузей знань, та процесу інтеграції різних навчальних дисциплін, у професійній підготовці соціальних працівників в США панівним є принцип міждисциплінарності, передусім, у змісті освіти, для якої характерним є потяг органічно поєднати основні галузі знань на основі посилення значення деяких фундаментальних дисциплін. За думкою ряду спеціалістів, загальнонауковий підхід призведе до підвищення інтелектуального рівня та творчого мислення сучасного спеціаліста, що є важливим в умовах глобальної інформатизації суспільства. Як стверджує професор Р. Кеттнер, «освіта повинна мати, наскільки це можливо, міждисциплінарний характер. Кругом нас, все занадто «відокремлено»: навчальні предмети, викладачі, час, простір. Підготовка спеціалістів із фрагментарними знаннями для сучасного світу не має сенсу» [1].

Особлива роль у створенні міждисциплінарних програм відводиться соціально-гуманітарним предметам, що безпосередньо пов'язано із загальною тенденцією актуалізації змісту освіти через її гуманізацію. Інтегруюча, орієнтована на особистість людини сутність гуманітарних наук значно зменшує відособленість «традиційних» навчальних предметів за рахунок концентрації уваги на людині яка є творцем, винахідником, мислителем, що стоїть обличчям перед соціально-економічними, екологічними та іншими змінами. Неефективність багатьох традиційних «предметних програм», що не виконують покладені на них функції, привела американських спеціалістів до думки про необхідність переосмислення теорії навчальних програм на основі використання найбільш «цінних» якостей гуманітарних наук – орієнтації на особистість студента, неформального, міждисциплінарного характеру. Однак на справді гуманітаризація, сенс якої на методологічному рівні полягає у посиленні зв'язку змісту освіти із різними течіями

ідеалістичної філософії, соціології, психології і навіть релігії, веде до посилення політико-ідеологічної індоктринації студентів в дусі конформізму та адаптації до умов суспільства.

На сучасному етапі в багатьох вищих навчальних закладах США все частіше основну увагу при створенні навчальних програм в галузі соціальної роботи приділяють визначенню на основі, так званого, «послідовного аналізу» цілей та завдань навчання, а також вибору адекватних методичних прийомів. На думку американських вчених, «послідовний аналіз» дозволяє не тільки чітко визначити мету освіти, але і забезпечує дотримання чіткої відповідності між цілями та методами навчання, з врахуванням ресурсів конкретного ВНЗ. Даний аналіз включає в себе 5 етапів:

1. Формулювання проблеми;
2. Виявлення причин, що привели до виникнення проблеми;
3. Визначення цілей програм на основі інформації, отриманої на перших двох етапах;
4. Вибір методів, адекватних поставленій меті, а також визначення необхідних дій, та послідовності їх виконання в процесі досягнення мети;
5. Аналіз методів, та перелік послідовних завдань, виконання яких, є необхідним, в рамках кожного із методичних прийомів [1].

Як стверджують спеціалісти, «послідовний аналіз» дозволяє оптимізувати процес планування різних навчальних програм, аналізувати та впорядковувати співвідношення між окремими дисциплінами, та елементами навчального процесу. Крім того, він створює певні умови для управління навчальними процесами, оскільки дозволяє своєчасно здійснювати поточне коригування навчальних планів і програм.

Серед програм, що висувають на перший план цілі які регламентують поведінку студентів, треба виділити так звані «програми компетентності». Простежимо процедуру постановки поведін-

кових цілей на конкретному прикладі – програмі підготовки до індивідуального консультування в сфері соціальної роботи Вейнерського університету.

Програма складається із двох частин: перша передбачає оцінку рівня загальної компетентності, а друга розрахована на спеціаліста, який має на меті підвищити свій професійний рівень. При цьому на перший план виходить певний набір поведінкових цілей, частиною яких студенти вже мають володіти (I частина програми), а інші повинні набути в процесі підвищення кваліфікації в рамках к сфер компетентності: комунікації та основних знань, особистісного розвитку та соціальної орієнтації; організації дозвілля; професійної кваліфікації. У кожній сфері навчальний заклад виділяє ряд орієнтовних напрямків, всередині яких сам студент має можливість формулювати та конкретизувати цілі. Так, в сфері комунікації студенту пропонується продемонструвати вміння передавати інформацію усно чи письмово, або з допомогою невербальних, наприклад, художніх засобів, використовуючи одну з наступних знакових систем: літературну, розмовну або професійну англійську мову; ноти; співвідношення кольору та форми; жести та міміку; математику; статистику; програмування; іноземні мови, а також специфічні знакові системи, детерміновані особистими, професійними та іншими цілями студента. Студент чітко формулює та деталізує цілі, які в свою чергу визначають склад умінь та навичок, якими він повинен оволодіти. Окрім визначення умінь та навичок, в програмі висвітлюється методичний аспект їх формування, а також фіксуються критерії досягнення рівня компетентності у відповідності з цільовим компонентом програми.

Треба відмітити, що планування програм у відповідності з поставленими цілями передбачає виділення конкретного навчального матеріалу, формування системи навчальних предметів, визначення адекватних методів та засобів навчання, розподіл навчального матеріалу у часі та по формах навчальної роботи, а також знаходження раціональних шляхів можливого «закріплення» знань, умінь та навичок після проходження програми. Однак принципи предметоцентризму відходять на другий план. Більшого значення надається структурі знань та відповідній організації навчального матеріалу. Як стверджує професор Б. Легуй, значний вплив на теорію і практику створення програм, справляють ідей Д. Брудера про структурування знань, та визначенні в якості провідних елементів: узагальнень та теоретичних ідей [2]. Це пов'язано, в першу чергу, з неперервним збільшенням об'єму фактів в сучасному світі, що потребує зміщення акценту із

навчальної роботи на навчання студентів самоосвіти, на озброєння їх загальними умінями та навичками, що лежать в основі пізнання зовнішнього світу, формування у студентів творчого мислення.

Особливістю процесу розробки програм є активна участь в ньому самих студентів, тобто перенос значної частини всієї процедури у сферу суб'єктивної діяльності. За думкою Б. Легуя: «якщо за мету ставиться створення ефективної навчальної програми, то участь в її розробці студентів є обов'язковою умовою, так як вони являються головною складовою навчального процесу. Таким чином, створюється видимість індивідуального підходу, що враховує особисті потреби та побажання студентів. На справді, переоцінка ролі особистості студента у виборі дисциплін досить часто веде не тільки до серйозних прорахунків при підготовці спеціалістів, але і подальшому закріпленню нерівності у забезпеченні освітніх можливостей» [2].

Постановка навчальної мети або навчального завдання включає також проектування рівня ефективності її виконання. Посібник, розроблений у Вейнерському університеті доктором Л. Гаріот, «Як зробити навчання більш ефективним» формулює **правило** постановки завдань навчання .

«Ви повинні завжди описувати завдання у словах що позначають діяльність студентів, а не діяльність викладача...» Завдання повноцінне, якщо воно задовольняє наступні параметри:

- зрозумілість: завдання повинні бути зрозумілими викладачу і студентам;
- доступність: завдання повинні враховувати сили студентів, їх досвід та рівень підготовленості;
- перевірка: можливість застосувати засоби перевірки процесу та результатів досягнення завдання.

Формулювання завдання повинно вказувати на те, якими конкретними видами діяльності студент зможе здійснювати та демонструвати набутий зміст навчання за конкретних умов. Крім того, завдання повинно констатувати мінімально очікуваний стандарт (рівень) досягнень.

Аналіз зарубіжних концепцій побудови навчальних програм виділяє три підходи до їх побудови – парадигмальний, загальнотеоретичний та емпіричний. Наприклад, в Інституті соціальної роботи в Детройті реалізується третій підхід. До його розробки залучаються представники всіх зацікавлених сторін. Разом вони визначають коло знань та умінь, якими треба оволодіти слухачам курсів. Позитивні моменти

залучення всіх зацікавлених сторін до розробки програми очевидні:

По-перше, спільна робота є наочною демонстрацією взаємної поваги до всіх хто включений до процесу підготовки та перепідготовки соціальних працівників;

По-друге, враховуються права та інтереси всіх учасників. Досить часто вважають що складання навчальних програм є прерогатива вчених – теоретиків. Використання даного прийому відкриває можливості її широкого обговорення всіма зацікавленими сторонами;

По-третє, при такому підході можна очікувати створення програми не абстрактно-теоретичної, а дійсно орієнтованої на практику.

На схемі ми представили схему розробки програм в галузі соціальної роботи із застосуванням емпіричного підходу:

1. *Вивчення запитів та пізнавальних потреб студентів*
2. *Актуалізація протиріч та проблем*
3. *Формулювання колективних, групових, індивідуальних цілей студентів*
4. *Робота в творчих мікрогрупах*
5. *Обговорення проблеми засобом колективної діяльності*
6. *Розгляд індивідуальних позицій укладачів програми*
7. *Узагальнення*
8. *Проблемна лекція*
9. *Рефлексія*
10. *Визначення нової проблеми*
11. *Домашнє завдання*
12. *Підбивання підсумків, визначення нових потреб*

Схема. Алгоритм розробки програм підготовки соціальних працівників

Ряд вчених (Д. Прат, В. Полард, Р. Піор та ін.) виділяють три основні методологічні підходи до складання програм неперервної освіти в соціально-гуманітарній сфері: гуманістичний, прагматичний та авторитарний. По суті, ці підходи відображають традиційне стикання концепцій крайнього утилітаризму та абстрактного гуманізму, протиборство яких не дозволяє оптимально вирішити проблеми співвідношення загальної освітньої підготовки та вузькоспеціалізованої підготовки. При авторитарному підході основну увагу приділяють змісту, який сприяє засвоєнню традиційних цінностей, норм і стандартів – загальнолюдських та професійних. Прагматичний підхід виражається в пошуку змісту, який найбільш точно відповідає інтересам та потребам студента. Прикладом, виступає програма «Освіта для кар'єри», що передбачає підготовку спеціаліста вузького профілю.

Останнім часом не без впливу цілей, що були запропоновані концепцією неперервної освіти, посилюється орієнтація на поширення профілю підготовки спеціаліста за принципом міждисциплінарності, стрижнем якої виступають фундаментальні дисципліни.

Гуманістичний підхід реалізується в тому, що у складанні міждисциплінарних програм особлива увага відводиться гуманітарним предметам з такими цінними якостями як орієнтація на особистість студента, на людину, що виступає винахідником, творцем, мислителем, і яка стоїть перед процесами соціально-економічних, науково-технічних та інших змін. Що стосується форм організації занять, то вони, зводяться в основному до двох напрямків: перенос центру тяжіння із забезпечення високого рівня викладання на створення умов розкриття індивідуальності студента (принцип індивідуалізації) та виокремлення групових та колективних форм навчання. Вважається, що забезпечення індивідуального розвитку студентів веде в кінцевому випадку до відпрацювання навичок самостійної роботи та створенню таких умов, за яких студент свідомо намагається оволодіти новими знаннями, до неперервного підвищення своєї кваліфікації та культури.

Індивідуалізація забезпечується різними засобами: відсутністю жорстких часових обмежень, що дозволяє студенту просуватися у оволодіння знаннями із швидкістю, що відповідає його здібностям; суворою вимогою повного засвоєння матеріалу студентом та можливістю переходу до нового, тільки після освоєння попереднього; складання програми навчання самим студентом з допомогою викладача; використання лекцій як направляючої форми навчання, а не основної форми передачі інформації, підвищенням ролі письмових робіт; організацією багаторазових перевірок знань, що дозволяє викладачу бути в курсі роботи студента, керувати нею.

Індивідуалізація, безумовно має переваги, однак сформована індивідуальна компетентність приходить в протиріччя із соціальними навичками у спільній діяльності спеціалістів, їх функціонування як членів суспільства та виробничого колективу. Приймати до уваги індивідуальні особливості – означає навчати кожного студента у відповідності з його рівнем підготовки та індивідуальним темпом засвоєння знань. В той же час як соціальні вимоги полягають у розподілі праці, узгодженні спільних зусиль при виконанні робіт, професійній ієрархії. В цих умовах не кожен член колективу або групи може працювати в сприятливому для нього темпі, стилі тощо. Таким чином, індивідуалізація має і негативні сторони. Необхідно зайняти помірковані позиції,

і зберігаючи індивідуалізацію, навчати студентів і соціальним навичкам і роботі в групі. Треба знати які цілі навчання необхідно досягти при індивідуальному навчанні, а які – при груповому навчанні.

Представники американської педагогіки торкаються і проблеми відбору змісту освіти для програм неперервної освіти соціальних працівників на рівні вищої школи, визначаючи цю процедуру як найскладнішу. Традиційно це завжди зводилося до визначення навчальних дисциплін, вивчення яких дає студентам ті переваги, які в ідеалі покликана забезпечити освіта. Однак широко розповсюджена думка проте, що предмети самі по собі не в змозі надати ці переваги, що складають сутність освіти, веде до визначення профілю навчання, а не предметного складу програми. В результаті пропонується така організація змісту освіти, котра дозволяє сконцентрувати навчальний матеріал навколо «життєвих» проблем місцевого масштабу, вирішення яких вимагає залучення знань із самих різних галузей та призведе до перетворення цих проблем на «міждисциплінарні».

Принцип міждисциплінарності створює нову основу для організації навчального процесу. Об'єктивний розвиток наукового знання з його протирічними тенденціями диференціації та інтеграції знаходить відображення у нетрадиційному підході до структури навчальних курсів, які в контексті програм неперервної освіти розраховані, як правило, на вивчення тільки на протязі половини або цілого семестру, а в ряді випадків і декількох семестрів. Часто визначається відповідна послідовність їх вивчення. Зараз курс навчання соціальних працівників розділений на декілька відносно самостійних циклів. Після проходження кожного циклу студенту видається відповідне свідоцтво про освіту, що надає формальне право на заміщення тієї чи іншої посади, а також для продовження освіти на більш високому рівні.

Одною із проблем у визначенні змісту освіти в соціальній роботі є проблема з чого складаються знання про соціальну роботу. Система професійних знань соціального працівника включає в себе:

1. Знання про індивідуальну та групову поведінку людей, про взаємовідносини людини із соціальними структурами, про участь людини та суспільних структур у соціальних процесах, а також знання проте, чому люди і соціальні структури діють так а не інакше, і чому соціальні процеси розвиваються за тими чи іншими законами.

2. Теорію та методи соціальної роботи, які включають в себе усвідомлені теоретичні та

практичні знання тих чи інших принципів та прийомів, необхідних у практичній роботі для досягнення загальних завдань соціального благополуччя або специфічних для кожного конкретного випадку.

3. Специфічні професійні навички та уміння (технології соціальної роботи).

Виключне значення знань як системи, полягає в тому, що саме стійка система знань дозволяє об'єктивно та системно оцінювати рівень компетентності професійного соціального працівника, його здатність до постійного пошуку найбільш ефективних шляхів надання допомоги людям. Якщо ціннісні установки соціальної роботи як виду специфічної діяльності та усвідомлення неповторності особистості самого соціального працівника є важливими елементами цього соціального інституту, які визначають природу практичної соціальної роботи, то система знань яка бере за основу наукові принципи, є важливим елементом подальшого розвитку професії на основі теоретичного осмислення практики, а також формування свого власного місця в системі наук та виділення соціальної роботи в самостійну прикладну науку, що знаходиться на перетині багатьох фундаментальних та прикладних наук.

Емпіричні знання, які отримує окремий соціальний працівник в процесі своєї практики, можуть бути легко передані іншим, оскільки соціальна робота може розвиватися виключно як колективна професія, яка не допускає за своєю природою конкурентну боротьбу. За традицією, в розвинутих країнах, дослідники що працюють в соціальних закладах, узагальнюють та систематизують знання в соціальній сфері. Ця діяльність є реальною основою для подальшого розвитку професії, її теорії та методів. Перевірку ефективності результатів цих знань, знову ж таки легко здійснити в процесі практичної діяльності соціальних працівників одного або декількох регіонів а далі розповсюдити позитивний досвід в масштабі всієї професії працівників соціальних служб.

Добре налаштована система соціальної роботи може в незначній мірі допомогти розвитку суспільства, попереджуючи конфлікти та пропонуючи конструктивні підходи для соціального розвитку. До того ж її практика підкріплена системою наукових знань, які постійно розвиваються, а нові знання експериментально перевіряються в процесі роботи з людьми.

Знання про потреби людини, та їх задоволення через систему соціальних послуг, що підкріплені реальною діяльністю допомагають суспільству вирішити велику кількість соціальних проблем та прискорити свій соціальний, а за ним і економічний розвиток.

Навчальний курс – «певний засіб передачі нашого досвіду через загальноприйняті символи». Ф.Еріксон, вважає що навчальний курс характеризується чотирма основними категоріями: система взаємопов'язаних понять (концепцій), логічна структура цієї системи, специфічні критерії для тестування специфічних тверджень, безпосередньо розвиток навчального курсу. Таким чином, навчальний курс, представляє собою певний набір понять, теорій та основних методологічних засобів аналізу та концептуального вираження зовнішнього світу. Однак характеризуючи навчальний курс, дослідники також включають інші критерії: існування суспільства однодумців, розвиток їх спілкування, наявність певних традицій, цінностей, переконань, що об'єднують дослідження.

На сучасному етапі розробляються різні моделі модульної структури навчальних курсів. За думкою спеціалістів, введення модульного навчання в освіту веде до подолання «штучних» та «застарілих» перепон між різними навчальними дисциплінами, курсами рівнями, і в кінцевому випадку, між формальною та неформальною освітою, що дає можливість студентам обрати власний шлях в рамках більш гнучкої структури без хвилювання за те, що вони не здобудуть освіти якщо залишають систему освіти на деякий час.

Під модулем в даному випадку розуміється логічно самостійна частина курсу. Об'єм навчального матеріалу, що включений до модуля, варіюється, а відповідно, кількість модулів в курсі довільна. Комбінація модулів незалежно від факультетських спеціалізацій, передбачає таке співвідношення курсів, що входять до програми, яке забезпечить необхідну підготовку до професійної діяльності. Відповідно, однією з обов'язкових умов при складанні програм є включення певної кількості модулів, які мають елементи професійної підготовки.

Крім того, навчальний модуль, як засіб організації змісту освіти, має відповідати наступним вимогам:

- визначити і запропонувати набір навчальних ситуацій;
- мати чітко виражену структуру, і бути направленим на досягнення поставленої мети;
- включати тести які регулюють і контролюють дії студентів та забезпечують зворотній зв'язок;
- бути гнучким по відношенню до інших засобів та методів навчання [3].

Якщо перед модулем поставлені додаткові завдання, він може включати програмований курс, телевізійні програми, серії практикумів, або програми що містять директивні вказівки відносно

послідовності виконання студентами навчальної програми. В цьому випадку модуль, як правило, орієнтований на студентів і практично не містить вказівки для предмету або матеріалу навчальної діяльності. Це відбувається тому що цілі навчання включені до модулю, сформульовані «з точки зору студента а не предмету» та визначає навички, уміння, відношення та дії учнів, якими вони повинні оволодіти після проходження модулю.

Введення модульної структури курсів означає не тільки новий підхід до складання програм, але і зміну по відношенню до об'єму знань, співвідношення базової та спеціальної підготовки. З'являється можливість при складанні програм комбінувати курси із різних галузей знань у відповідності з вимогами економіки. По новому вирішуються такі питання як завершеність освіти, присудження степенів тощо. Підготовка спеціалістів ведеться більш цілеспрямовано, із врахуванням запитів ринку праці.

Однак одночасно ведеться наступ на так звану «академічну свободу» вузів. Вибір напрямків навчання вже не являється особистою справою студента. Програми підготовки спеціалістів складаються спільно з відповідними службами вузів, до роботи яких часто залучаються представники приватних компаній, агентств, яким сьогодні належить вирішальне слово у питаннях змісту вищої освіти. Їх інтерес до розробки теоретичних основ та практичних шляхів удосконалення підготовки та перепідготовки спеціалістів пояснюється в першу чергу тим, що державно-монополістичний капітал намагається повністю підчинити вищу школу до своїх інтересів, використовувати з метою інтенсифікації науково-технічного прогресу, виходу із критичного стану. Таким чином, цілі підготовки та перепідготовки спеціалістів на рівні вищої школи зводяться до повної відповідності до цілей державно-монополістичного капіталу. Виходячи з цих цілей визначається зміст освіти у вузах, розробляються організаційні прийоми, засоби, форми та методи, мова про які піде нижче.

У визначенні змісту навчання приймають участь і студенти, які вивчають частину дисциплін за вибором (елективні курси). Співвідношення обов'язкових дисциплін та елективних курсів значно варіюється в залежності від циклу навчання, типу ВНЗ, його належності до державного або приватного сектору. В чотирьохрічному коледжі, по закінченні якого присуджується ступінь бакалавра, співвідношення обов'язкових та елективних дисциплін складає приблизно 60% та 40% від всього об'єму навчальних годин. Найбільший об'єм дисциплін за вибором припадає на останній курс, коли студент шукає місце

майбутньої роботи, слідує за ситуацією на ринку праці та намагається обрати ту сферу виробництва, яка відповідає його професійним та економічним інтересам.

Курси за вибором – це показник сприймання ВНЗ практично будь-якого предмету, який може виявитися корисним або бути пов'язаний з галуззю знань та навичок, які можна вивчати. Оскільки у відповідності з логікою динамічного розвитку суспільства, розвитком наукового знання у людей з'являються потреби у новій інформації, це стає свого роду рухомою силою у появи все нових програм та освітніх структур.

Аналіз розвитку професійної освіти в області соціальної роботи в США дозволяє зробити наступний висновок: викладачам нелегко розставитися з думкою про «чисту академічність» вищої освіти, притаманне як правило раннім ступеням розвитку вищої освіти в галузі соціальної роботи. Спроби вирівняти якість за рахунок впровадження інших підходів не задовольняють сучасним запитам соціальної практики в США.

Сьогодні зміни повинні проходити в цілому комплексі аспектів, починаючи з вивчення та постанови цілей та завдань, підбору змісту, пошуку найбільш ефективних структур, процедур та організаційних моделей. Таким чином виявляється структура справжнього комплексного аналізу вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи: визначення ефективних цільових,

змістовних, організаційних, процедурних, методичних прийомів до проектування і розвитку якості навчальних планів та програм.

Необхідність оновлення освіти через певні проміжки часу та важливість неперервного оновлення знань на протязі життя спонукає американських спеціалістів вивчати залежності, що визначають ефективність цього процесу. Якість та направленість підготовки та перепідготовки спеціалістів у ВУЗах в умовах НТР було і залишається проблемою номер один у педагогіці США, оскільки від цього багато в чому залежить ступінь соціалізації спеціалістів, яка в кінцевому випадку забезпечить відносну стабільність американського суспільства. В зв'язку з цим особливо важливим на думку американських спеціалістів є визначення ефективних організаційних форм та методів навчання.

Література

1. *Kettner T.* The Wake of the Unseen Object New-York / T. Kettner. – NY: Holt & Company, 2001. – 128 p.
2. *Le Gui B.* Moral Education in America / Le Gui B. – NY, 1999. – 368 p.
3. *Frankel A. J.* Case management: An introduction to concept and skills / A. J. Frankel, S. Gellmen. – Chicago : Lyceum, 1996. – 210 p.

