

доповнює Конвенцію / Під ред. С.Є.Єжова. – К.: Вінрок Інтернешнл, 2003. – 55 с.

2. Кримінальний кодекс України: Офіц. Видання. – К.: Концерн “Видавничий Дім. Ін Юре”, 2004. – 240 с.

3. Допомога жінкам, які потерпіли від торгівлі людьми. Інформаційно-практичний посібник. – К.: Вінрок Інтернешнл, 2003. – 114 с.

4. Запобігання домашньому насильству і торгівлі жінками. Підручник з проведення тренінгів. Друге видання, оновлене. – К.: Вінрок Інтернешнл, 2004. – 156 с.

5. Карпачова Н.І. Стан дотримання захисту прав громадян України за кордоном: Спеціальна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. – К., 2003. – 190 с.

6. Олефір О. Протидія нелегальній міграції як форма забезпечення громадського порядку // Право України. – 2005. – № 1. – С.82–85.

7. Ореховський Л. Проблеми боротьби з торгівлею людьми// Вісник прокуратури. – 2006. – № 1. – С.48-50.

8. Парламент і громадськість: Формула співпраці на прикладі ратифікації Палермської Конвенції ООН 2000року. – К.: Жіночий консорціум України, 2005. – 48с.

9. Правозахисники Міннесоти. Торгівля жінками: Молдова та Україна. – Minneapolis, 2000. – 53 с.

10. Социальная работа по предупреждению торговли людьми и оказанию помощи потерпевшим / Е.Б. Левченко, И.Н. Трубавина, Т.О. Дорошок и др. – К.: Украинский ин-т социальных исследований, 2001. – 182 с.

11. Торгівля людьми в Україні. Оцінка заходів, спрямованих на протидію/ Луценко Є., Матіяшек Л., Шваб І., Сканлан Ш. – К.: ЮНІСЕФ, 2004. – 247с.

12. Шокало А. Интеграция или возвращение домой? // Зеркало недели. – 2005. – 2 апреля. – С.20.

13. Шульга М.О. Міграційні наміри населення: динаміка змін. Українське суспільство: десять років незалежності (соціологічний моніторинг та коментар науковців) / За ред. В.М.Ворони, М.О.Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2001. – С.343–358.

14. Marjan Wijers, Lin Lap-Chew. Trafficking in Women Forced Labour and Slavery-like Practices in Marriage Domestic Labour and Prostitution. – STV, Utrecht, 1997. – 304 p.

15. Звіт департаменту США–2004. “Торгівля людьми: Євразія” at <http://unifo.state.gov/rusски/key/2004-06-21-tip2004.htm>.

**Міщенко І. Б.,
м. Київ**

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

А н н о т а ц и я

В статтє раскрываються особенности основных образовательных парадигм: когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной, личностно ориентированной, компетентностно ориентированной. Рассматриваются вопросы

гармонизації професійної підготовки фахівців соціальної сфери і шляхи реалізації освітніх технологій.

Інтеграційний процес, що об'єднався під егідою Болонської декларації спрямований на гармонізацію національної та європейської освіти, яка водночас передбачає якісно новий вимір змістовності та організації професійного навчання соціальних працівників. Нагальною стає потреба вибору освітньої моделі, яка б уніфікувала національні стандарти щодо збереження особливих надбань у підготовці фахівців, а тому повною мірою забезпечила б якість соціальної освіти. Проте, подолання суперечностей між інноваційним змістом, організацією самостійно-індивідуальної діяльності студентів та механізмами професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери можна вважати своєрідною домінантою формування необхідних засад професійної підготовки в умовах кредитно-модульного навчання.

Дослідження сутності соціальної роботи стають підґрунтям для створення системи соціальної освіти (Л.Г.Гуслякова, В.І.Жуков, А.Й.Капська, М.П.Лукашевич, І.І.Мигович, П.Д.Павленок, О.І.Холостова, М.В.Фірсов і ін.). У контексті останніх досліджень з питань підготовки фахівців соціальної сфери (О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола, З.Г.Зайцева, А.Й.Капська, О.Г.Карпенко, І.М.Ковчина, Т.М.Кондрашевська, І.М.Пінчук, Ж.В.Петрочко, О.Ю.Пономарьова, С.В.Толстоухова, І.М.Трубавіна, К.С.Шендеровський та ін.) з'ясовано сукупність проблем, які пов'язані з ефективним функціонуванням системи соціальної освіти. Проблема технологізації професійної підготовки майбутніх фахівців набирає дедалі більшої ваги як серед вітчизняних дослідників, так і серед зарубіжних вчених (А.М.Алексюк, В.П.Безпалько, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, М.В.Кларин, В.М.Монахов, П.І.Підкасистий, О.М.Пехота, П.І.Сікорський, Г.К.Селевко, С.О.Сисоева та ін.). Об'єктивним є виникнення інтересу до обґрунтування організаційно-методичних засад реалізації технологічного підходу в системі соціальної освіти в контексті Болонського процесу. Питання специфіки використання потенціалу певних технологій в умовах гармонічного поєднання "традиційних" освітніх моделей підготовки соціальних працівників з компетентнісно орієнтованою і є метою нашого дослідження.

На сьогоднішній день сучасна вища освіта реалізує основні болонські принципи до формування концепції структури і змісту програм навчальних дисциплін, опанування яких має забезпечити певний освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Однак, поява нових завдань щодо оновлення змістовного аспекту всіх форм організації навчального процесу (орієнтовна тематика лекційних та практичних занять, технології самостійної, індивідуальної роботи

студентів та індивідуально-консультативної роботи викладачів) сприяє пошуку нової освітньої парадигми, яка, по-перше, відповідає б тенденціям європейської освітньої інтеграції, а, по-друге, зберігала б власні здобутки вітчизняної системи соціальної освіти.

Нагадаємо, що традиційно в системі вищої освіти співіснують когнітивно орієнтована, діяльнісно орієнтовна і особистісно орієнтовна парадигми (моделі), оскільки стандарти професійної освіти визначають вимоги не тільки до знань, навичок і вмінь, досвіду, а й до розвитку особистості фахівця. Соціальна освіта, в сучасних умовах євроінтеграції, повинна орієнтуватися на перехід до “нової” – компетентнісної парадигми, яка дозволить гармонізувати існуючі освітні моделі, сприятиме їх удосконаленню й розвитку, а також забезпечить формування конкурентоспроможності й мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Зрозуміло, що кожна з існуючих освітніх парадигм є пріоритетною на певному етапі професійного навчання. Так, дослідження взаємозв'язку учіння і професійного розвитку особистості, яке здійснено Є.Ф.Зеєром [1] доводить доцільність використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх парадигм в наступній послідовності:

- *когнітивно орієнтованої парадигми* – на початковому етапі професійної підготовки (1-й рік навчання);
- *діяльнісно орієнтованої парадигми* – на основному етапі професійної підготовки (2-3-й роки навчання);
- *особистісно орієнтованої парадигми* – на завершальному етапі професійної підготовки (4-5-й роки навчання).

Як бачимо, поступовість у визначенні пріоритетності освітніх парадигм відповідає механізмам професійного становлення особистості на етапах професіоналізації. Водночас, ми вважаємо, що потреба у фахівцях “нової генерації”, здатних творчо застосовувати набуті знання, навички, вміння, а професійні ситуації розв’язувати нестандартно, вимагає такої підготовки конкурентоспроможних фахівців, яку може забезпечити *компетентнісно орієнтована парадигма*. Певна річ, що саме вона повинна вирішити проблему врівноваження усіх освітніх парадигм в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, оскільки:

- по-перше, компетентнісно орієнтована парадигма також передбачає формування соціально-психологічних та професійно-педагогічних новоутворень особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, якими виступають компетентності, компетенції, кваліфікації;
- по-друге, компетентнісно орієнтована парадигма, як й інші, має теоретико-методологічне підґрунтя, яке орієнтує на засвоєння певних цінностей та

установок, що дозволить не тільки побудувати цілісну стратегію розвитку освіти з метою створення єдиного освітнього простору, але й забезпечити цілеспрямоване особистісно-професійне становлення конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери;

- по-третє, механізмом реалізації компетентісно орієнтованої парадигми в процесі підготовки фахівців соціальної сфери можуть виступити технології особистісного зростання та професійного становлення.

Для пошуку шляхів гармонізації провідних освітніх парадигм необхідно з'ясувати переваги та протиріччя, які існують між ними, проаналізувати концептуальні положення, що дозволить нам означити специфічні умови технологізації професійної підготовки фахівців соціальної сфери в контексті Болонського процесу.

Дослідження сутності існуючих освітніх парадигм в професійній підготовці ми можемо здійснити спираючись на структурно-системний підхід [2]. Узагальнено схему аналізу освітніх парадигм (когнітивно орієнтованої, діяльнісно орієнтованої, особистісно орієнтованої та компетентісно орієнтованої) ми представляємо таким чином: *мета професійної підготовки – теоретичні засади (концепція) навчання – принципи професійної підготовки – зміст професійної підготовки – технології (засоби) навчання — результат професійної підготовки — критерії оцінювання досягнень майбутніх фахівців.*

Зауважимо, що завданнями нашого дослідження, перш за все, передбачено здійснення аналізу технологій навчання у межах кожної освітньої парадигми, оскільки саме цей компонент як засіб системної організації навчальної діяльності [3; 4; 5; 6] являється домінуючим. Крім цього компоненту, звернемо особливу увагу на результат професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Певна річ, що під впливом сучасних тенденцій здійснення професійної підготовки соціальних працівників до практичної діяльності [7; 8] відбувається зміна навчального результату з системи знань, умінь і навичок на систему певних видів компетентностей, компетенцій, кваліфікацій. Їх набуття певною мірою забезпечується ефективністю функціонування у навчальному процесі таких технологій, які, по-перше, активізують практичні навички і уміння, формують здатність творчо застосовувати набуті знання у майбутній професійній діяльності, а по-друге, сприяють подоланню протиріч, що виникають при організації навчання за “болонськими” принципами. Тому, можна вважати, що істотний вплив на забезпечення якості соціальної освіти має взаємозв'язок цих компонентів, а саме технологій навчання та результату професійної підготовки.

Розглянемо детальніше кожну з освітніх парадигм стосовно взаємозв'язку між формуванням результату навчання та органічним поєднанням в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників певних педагогічних технологій.

Так, когнітивно орієнтована парадигма спрямована на одержання студентами в процесі навчання ключових компетентностей. Ключові компетентності розуміються як сукупність предметних знань та умінь, розумових процесів, інтелектуальних умінь та життєвого досвіду. Безперечно, що застосування технологій індивідуально-диференційованого навчання, спираючись на індивідуальні особливості суб'єктів навчання, їх життєвий досвід, з одного боку, дозволить забезпечити оптимальний інтелектуальний та духовний розвиток (індивідуальне зростання) особистості, а, з іншого, набути необхідного рівня ключових компетентностей за певними навчальними планами і програмами. Стосовно системи соціальної освіти реалізація когнітивно орієнтованої парадигми, як показує практика, відбувається через впровадження традиційних технологій, які базуються на пояснювально-ілюстративному (лекція) та репродуктивному (практичні та семінарські заняття) методах навчання. Основним недоліком, який унеможливує повною мірою застосовувати традиційні технології в умовах кредитно-модульної системи, вважаємо їх невідповідність суспільним вимогам до фахівця під час навчання, і тими умовами, які висуває реальна діяльність у сфері соціально-правового захисту різних категорій населення.

Діяльнісно орієнтована парадигма спрямована на формування ключових компетенцій як загальної здатності особистості успішно застосовувати набуті знання, вміння, узагальнені засоби дій у певних видах професійної діяльності. У межах цієї парадигми пріоритетним вважається застосування проблемних технологій навчання, оскільки вони дозволяють сформувати систему розумових та практичних дій, творчий стиль мислення та забезпечити індивідуальний саморозвиток майбутнього фахівця. У системі соціальної освіти застосовуються такі форми проблемного навчання як проблемний виклад навчального матеріалу (проблемна лекція, проблемний семінар), частково-пошукова діяльність (лабораторна робота, евристична бесіда, експеримент), самостійна пошукова діяльність (курсова та дипломна роботи). В умовах кредитно-модульної системи навчання найбільш характерною перевагою є застосування проблемних технологій у поєднанні з іншими освітніми технологіями, оскільки їх варіативність дозволяє отримати більш високу ефективність і економічність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Особистісно орієнтована парадигма визнає пріоритетність професійного розвитку особистості в процесі професійного навчання, засвоєння фаху і виконання професійної діяльності. При чому, особистісно орієнтоване навчання дозволяє

суб'єктивний досвід співвідносити зі змістом освіти [5]. Результатами навчання виступають ключові кваліфікації, до складу яких віднесено: професійно значущі знання, навички, вміння, суб'єктивний досвід, соціально-професійні якості та психофізіологічні властивості. Сутність ключових кваліфікацій полягає у забезпеченні успішного засвоєння нових видів професійної діяльності, соціально-професійної мобільності, динамічності, конкурентоспроможності. Як бачимо, акцент зміщується з індивідуального розвитку особистості на особистісно-професійний, динаміка якого на різних етапах професійного становлення неоднакова, оскільки професійний розвиток домінує над особистісним. Найбільш адаптованими до умов кредитно-модульної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є діалогічні технології (групові дискусії, аналіз життєвих ситуацій, аналіз кейс-ситуацій, діалогічні лекції) та ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові тощо), найменш адаптованими вважаємо – тренінгові технології (рефлексивний тренінг, поведінковий тренінг).

Компетентнісно орієнтована парадигма має практично-інструментальну спрямованість щодо формування особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, здатного успішно розв'язувати нестандартні ситуації. Саме тому результатом професійної підготовки студентів визначено не стільки систему компетенцій, яку вони набувають під час навчання, скільки способи і технології оволодіння та управління процесом набуття певної системи загальних і спеціальних компетенцій. В умовах гармонізації існуючих освітніх парадигм компетентнісно орієнтованою парадигмою, можливо простежити закономірність набуття певних видів компетенцій на різних етапах професійного становлення соціальних працівників. Слід зазначити, що узагальнено цей процес можна представити відповідно до системи неперервної соціальної освіти:

- період оптації (вибір професії) – стандартні (базові) компетентності, компетенції, кваліфікації соціально-правового спрямування, які дозволять здійснювати інформативно-просвітницьку діяльність з пропаганди здорового способу життя;
- період початкової професійної підготовки (1-й рік навчання) – ключові (універсальні) компетентності (інструментальні та міжособистісні знання і навички), які забезпечать соціально-професійну адаптованість та загальну професійну підготовленість до оглядово-аналітичного вивчення життєвих ситуацій, особистості клієнтів, їх поведінки;
- період основної професійної підготовки (2-4-й рр. навчання) – ключові (універсальні) компетенції (системні знання, навички, вміння), які дозволять призвести до дії соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-

медичні, педагогічні механізми попередження та подолання негативних явищ у суспільному житті;

- заключний період професійної підготовки (5-й рік навчання) – ключові (універсальні) кваліфікації (спеціальні знання, навички, уміння), які забезпечать нестандартне та творче використання соціальних інновацій в практичній роботі;
- період професійної адаптації – провідні (особистісно значущі) компетентності, які дозволяють здійснювати практичну діяльність з надання різних видів соціальної допомоги та послуг населенню відповідно до посадових інструкцій, кваліфікаційних характеристик і технологічної документації;
- період первинної професіоналізації – провідні (особистісно значущі) компетенції, які забезпечать засвоєння та виконання багатопланових видів діяльності, а саме: організаційно-управлінську, дослідно-аналітичну, науково-педагогічну, практичну діяльність з різними об'єктами професійної діяльності;
- період вторинної професіоналізації – провідні (особистісно значущі) кваліфікації, які надають можливість продуктивно здійснювати інтегративні види діяльності, що спеціально орієнтовані на соціальну сферу й різні категорії клієнтів;
- період професійної майстерності – корективні (динамічні) компетентності, компетенції, кваліфікації, що дозволяють перетворювати і змінювати конкретні явища й процеси в соціальній сфері, забезпечать передачу власного професійного досвіду іншим соціальним працівникам.

Успішність реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми цілком залежить від розбудови теоретико-методичних засад професійної підготовки студентів до соціальної роботи, оскільки необхідно визначити: по-перше, предметний зміст результатів навчання (системи компетентностей, компетенцій, кваліфікацій) на етапах професіоналізації майбутніх фахівців соціальної сфери; по-друге, зміст навчального матеріалу, що орієнтовано на формування компетентностей, компетенцій, кваліфікацій в процесі професійної підготовки соціальних працівників; по-третє, “нові” організаційні форми і методи особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери на етапах професіоналізації.

Вирішення означених проблем можливо здійснити якщо враховувати, що провідні (особистісно значущі) компетентності, компетенції, кваліфікації формуються і реалізуються не тільки у процесі предметної діяльності, а й в процесі професійної

підготовки соціальних працівників засобами інтегративних технологій. Певна річ, що саме інтегративні технології детермінують особистісно-професійне зростання студентів, і є тим чинником, що забезпечує розкриття складових особистості: професійної спрямованості, компетентності, професійної свідомості, професійно-значущих якостей, психофізіологічних властивостей. При цьому, під інтегративними технологіями соціальної освіти ми розуміємо таку системну організацію освітньої діяльності рівноправних суб'єктів, яка базується на інноваційних принципах дидактики й варіативності щодо вибору організаційних форм і методів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців та забезпечує ефективність діагностичної, професійно-освітньої, адаптаційної, стимулюючої, розвиваючої, прогностичної функцій навчального процесу.

Специфічність застосування інтегративних технологій в системі соціальної освіти фахівців пояснюється їх цільовою спрямованістю, оскільки технологічні аспекти можуть бути представлені “на рівні організації навчальної діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів” [3, с. 27]. Саме тому в умовах кредитно-модульної системи навчання, де навчальна діяльність набуває принципово нового характеру, інтегровані освітні технології спрямовані на забезпечення формування певних видів компетентності фахівців та сприяння особистісно-професійному розвитку особистості. Впровадження інтегрованих технологій, як показує практика підготовки соціальних працівників, здійснюється повільно та набуває такого варіативного поєднання:

- діалогічні лекції, проблемні семінари і практичні заняття, які орієнтовані на ситуативне знайомство з нововведеннями, збагачення соціально-професійної спрямованості студентів системою інноваційних знань, навичок і вмінь;
- імітаційні, рольові та ділові ігри, круглі столи, прес-конференції, дискусії, диспути, які спрямовані на формування системного мислення студентів, збагачення суб'єктивного досвіду майбутніх фахівців;
- тренінг-семінари, психологічний тренінг, соціально-психологічний тренінг, рефлексивно-інноваційний практикум, які спрямовані на формування, розвиток та корекцію у студентів професійно значимих якостей, певних видів компетентностей, компетенцій, кваліфікацій.

Таким чином, навчальний процес забезпечується, як традиційними, так й активними методами навчання та формами організації діяльності суб'єктів. При цьому, слід мати на увазі, що саме тренінгові технології в освітній практиці майже не

мають предметних або функціональних обмежень і можуть застосовуватися в різних модифікаціях (тематичних, комплексних тощо), оскільки вони дозволяють не тільки оволодіти певними аспектами квазіпрофесійної діяльності, а й перебудувати їх, тим самим забезпечити поступове професійне зростання майбутніх соціальних працівників. Відповідно до завдань соціальної освіти, які вирішуються завдяки впровадженню компетентнісно орієнтованої парадигми, предметний зміст результатів навчання повинен бути чітко інтегрованим у програмах тренінг-семінарів через представлення конкретних практичних вправ, кейс-ситуацій, алгоритму моделювання професійних ситуацій.

Безумовно, що визначені напрямки реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми в професійній підготовці соціальних працівників не розв'язує усіх суперечностей. Тому, подальшої розробки та поширеного впровадження потребують моніторингові технології (моніторинг професійного розвитку майбутніх фахівців).

Л і т е р а т у р а

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О.Сисоевої. – К.:ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
4. Аглеева З. Р., Голяндина О. П., Гурьлева В. В., Джалмухамбетов А. У., Егоров Е. И. Технологии подготовки специалистов в педагогическом университете / Астраханский гос. пед. ун-т. – Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 352 с.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 45-49.
6. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Український педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 23 с.
7. Петрочко Ж.В. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи : (з досвіду роботи) / Петрочко Ж.В., Кондрашевська Т.М.; Ліга соціальних працівників м.Києва. Соціальна служба для молоді м.Києва. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. – 48 с.
8. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки. Навч.-метод.посібник. – К.: Держ. Ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.