Література

1. *Бондаровська А.* Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству. – К.: СДМ, 1999. – 64 с.
2. *Грабовик А.* Насильство в наших сім'ях // Науковий світ. – 2005. – № 3. – С. 67 – 71.
3. Запобігання і протидія насильству в сім'ї: Методичні рекомендації для соціальних працівників. – К.: ДЦССМ, 2004. – 192 с.
4. *Ролінський В.І.* Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика: навчально-методичний посібник. – Одеса: Ветаком, 2003. – 220 с.

УДК 37.013.42.001.76(48)

Т.О. Логвиненко

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Анотація. *У статті аналізуються тенденції реформування професійної освіти соціальних працівників у скандинавських країнах, подається характеристика сучасних моделей фахової підготовки та особливостей їх модернізації.*

Ключові слова: *соціальні працівники, моделі фахової підготовки.*

Аннотация. *В статье анализируются тенденции реформирования профессионального образования социальных работников в скандинавских странах, дается характеристика современных моделей профессиональной подготовки и особенностей их модернизации.*

Ключевые слова: *социальные работники, модели профессиональной подготовки.*

Annotation. *The article analyses the tendencies in reforming professional social work education in the Nordic countries. The main factors which influence the process of changes are cleared up. The characteristic of current models of social work education and the peculiarities of their modernization are given.*

Key words: *social workers, current models of social work.*

Питання якості підготовки соціальних працівників (соціальних педагогів) у сучасних умовах розвитку України набувають все більшого державного значення. Вищі навчальні заклади, що готують спеціалістів для соціальної сфери, розв'язують широке коло завдань, спрямованих на формування фахівців, які відповідали б стандартам європейської освіти, гармонізації національних і міжнародних вимог, положенням Болонської декларації (1999 р.).

Реформування системи вищої освіти стає предметом теоретичних досліджень науковців, експериментальної роботи, обговорення на симпозіумах, конференціях, семінарах, дискусіях. При цьому аналізуються питання ступеневої системи вищої освіти, стандартів освіти, розширення мобільності викладачів і студентів для взаємного збагачення європейським досвідом, забезпечення тісних зв'язків між вищою освітою та дослідницькими системами та інші [1, с. 129 – 130].

Проблеми змін у вищій школі, що пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції у загальноєвропейський освітній простір, актуалізувались не тільки в нашій країні. Аналогічні реформаторські тенденції спостерігаються у багатьох європейських країнах, зокрема скандинавських.

Реформування системи вищої освіти в Україні є предметом досліджень та висвітлення у публікаціях І. Бабина, Я. Болюбаша, І. Вакарчука, В. Журавського,

М. Згуровського, В. Кременя, В. Шинкарука, В. Яблонського та ін. Однак зарубіжний досвід модернізації вищої освіти та її інтеграції у загальноєвропейський освітній простір цілого ряду високорозвинених європейських країн аналізується ще недостатньо. Це, зокрема, стосується і таких країн як Данія, Норвегія, Швеція, Фінляндія та ін.

Мета статті – розкрити окремі питання модернізації підготовки соціальних працівників у скандинавських країнах (на прикладах Данії, Норвегії, Швеції).

Сучасна зарубіжна наукова думка скандинавських країн (С. Юліусдотір, Я. Петерсон, В. Сьюпаул, Д. Якобсон та ін.) акцентує увагу на тому, що процеси глобалізації та європейської інтеграції, які відбуваються у світі, обумовлюють потребу критичного вивчення вищої освіти власних країн, дослідження її конкурентоспроможності на ринку праці, у професійній підготовці спеціалістів. Підкреслюється і важливість того, що зазначені процеси вносять зміни і в особисте життя громадян, їх уявлення про свої життєві цілі та цінності. Стає актуальним порівняльний підхід щодо розвитку систем освіти у різних країнах, особливо тих, які ідентифікують себе за певними спільними соціально-культурними та історичними ознаками, що є характерним, наприклад, для скандинавських країн. Тому рядом науковців здійснюється порівняльне вивчення стану сучасної професійної освіти, у тому числі фахової підготовки соціальних працівників у скандинавських країнах. При цьому предметом аналізу виступають історичні аспекти розвитку професійної соціальної роботи, особливості моделей професійної підготовки соціальних працівників (їх структури, національних стандартів, специфічних особливостей їх реалізації та ін.). Відбуваються дискусії стосовно модернізації вищої освіти, пріоритетних напрямів у професійній підготовці соціальних працівників, необхідності інтеграції позитивного досвіду, вироблення загальних, сумісних освітніх стандартів для соціальної роботи, які мають конкретизуватися та доповнюватися вимогами щодо професійної підготовки соціальних працівників національного та регіонального рівнів.

Суттєвим у контексті розгляду проблеми, на наш погляд, є те, що ще у 1964 році Скандинавська Асоціація шкіл соціальної роботи (Nordiska Socialhogskolekommitteen) ініціювала як основну мету покращення у скандинавських країнах освіти соціальних працівників шляхом їх тісної співпраці, обміну досвідом та навчальними програмами. Це була спроба застосувати концептуальні підходи щодо створення системи освіти соціальних працівників цих країн на засадах інтеграції та навіть вироблення спільних стандартів. Водночас були окреслені дискусійні питання. Основне з них полягало у співвідношенні двох підходів до освітньої підготовки. Один із них передбачав пріоритет професійної практичної підготовки у поєднанні з університетською, інший – академічне спрямування освіти у зв’язках з практикою.

Доцільно відзначити, що у 1967 р. Рада Європи (Council of Europe) та Комітет Міністрів Європи (The Committee of European Ministers) розробили резолюцію ,,Роль, підготовка та статус соціальних працівників”, наголошуючи в ній на важливості залучення до практичної роботи все більшої кількості добре підготовлених соціальних працівників у відповідності до нових і постійно зростаючих соціальних потреб. Підкреслювалась необхідність врахування тісної взаємозалежності між функціями, підготовкою та статусом соціальних працівників. Важливим у резолюції було те, що у ній на міжнародному рівні давалося визначення соціальної роботи як специфічної професійної діяльності, що має метою забезпечення взаємної адаптації окремих людей, сімей, груп та соціального середовища, в якому вони живуть, розвиваючи при цьому самоповагу, самовідповідальність особистості, використовуючи її здібності, міжособистісні зв’язки та ресурси, що надаються громадою [3].

У резолюції давались також рекомендації щодо здійснення соціальної роботи на професійному рівні. Пропонувалося, щоб у кожній країні були вивчені, переглянуті та удосконалені функції соціальних працівників. Підкреслювалося, що враховуючи складність, комплексність людських проблем, взаємозалежність їх складових

компонентів, слід забезпечувати у діяльності соціальних працівників їх взаємодію з іншими фахівцями. Наголошувалося на важливості профілактичних та корекційних аспектів різних напрямків соціальної роботи. Констатувалось, що соціальні працівники повинні брати участь у соціальних дослідженнях, робити внесок у розвиток соціальної політики, давати пропозиції щодо її удосконалення. Загалом – соціальні працівники мають відігравати конструктивну роль у реалізації соціальної політики на центральному та регіональному і місцевому рівнях.

Окремий розділ резолюції присвячений завданням шкіл соціальної роботи у підвищенні якості професійної освіти фахівців соціальної сфери. У документі визначалася важлива роль урядів у цьому процесі (матеріальне забезпечення навчальних закладів, стимулювання соціальних агентств і служб до участі у практичній підготовці соціальних працівників тощо).

Стосовно статусу соціальних працівників рекомендувалось забезпечувати їх кар'єрне зростання та високу оплату праці, належний ступінь незалежності у реалізації професійних функцій. Відзначалась нагальна потреба у забезпеченні соціальних працівників всіма необхідними засобами для ефективної діяльності.

Підкреслювався також вплив на статус соціального працівника рівня його освіти. Зокрема зазначалося, що тільки академічна освіта, яка складається з ґрунтовних теоретичних знань, достатньої практичної підготовки та розвинутого самоусвідомлення, зможе сформувати соціального працівника, спрямованого у майбутнє.

Зауважимо, що, як констатують дослідники С. Юліусдотір (Ісландський університет) та Я. Петерсон (Університет м.Кальмар, Швеція), проблемам діяльності соціальних працівників та їх професійної підготовки була приділена значна увага Радою Європи вже у середині 90-х років. Ці питання були предметом спеціального розгляду в аналітичній доповіді Комітету з соціальної політики Ради Європи (1996 р.). У ній підкреслювалось, що в Європі відбуваються стрімкі соціальні зміни. Це впливає на посилення статусу соціальних працівників у суспільстві, що пов'язується з необхідністю дотримання прав людини, особливо національних меншин. Але нерідко за рівнем своїх професійних знань та загальної підготовленості вони відстають від цих змін, не встигають адекватно реагувати не них. Така суперечність обумовлює потребу в удосконаленні якості теоретичної освіти соціальних працівників у поєднанні з ґрунтовною практичною підготовкою.

У доповіді аналізуються спільні ознаки та специфічні особливості освіти соціальних працівників у 24 країнах. При цьому відзначалося й існування суттєвих відмінностей. Це стосувалося і скандинавських країн, незважаючи на їх належність до скандинавської системи соціального забезпечення та тісно взаємопов'язаного культурного простору [4].

У сучасних умовах чіткої, логічно побудованої та аргументованої єдиної моделі освіти соціальних працівників скандинавських країн ще не існує.

Розвиток, освітня політика та сучасний статус шкіл соціальної роботи у скандинавських країнах є різним. На це впливають певні історичні та соціально-культурні чинники. Так, освіта соціальних працівників у Данії та Норвегії зорієнтована здебільшого на професійно-прикладну підготовку і триває менше 4 років. Переважна більшість викладацького складу має практичний досвід роботи в соціальній сфері. Наприклад, у Норвегії до 90% викладачів шкіл соціальної роботи мають щонайменше 3-річний досвід роботи соціальним працівником. Такими показниками характеризується і склад викладачів у післядипломній освіті. Дослідники називають реалізацію такого підходу „Спеціалізованою практичною моделлю освіти". Її перевагами вони вважають багатофакторний підхід до спеціальних соціальних проблем і явищ. Ця освіта здійснюється поза межами університетської освітньої системи, але у зв'язках із нею. Завдання викладачів – поєднати власний практичний досвід соціальної роботи зі своїми академічними фаховими знаннями різних напрямків (соціології, політології тощо). У цій моделі науково-дослідницька діяльність викладачів є другорядною у порівнянні з

практичними знаннями та досвідом. Такий підхід є характерним і в спрямованості навчального процесу студентів, де пріоритет здебільшого надається зв'язкам з практикою, а не з дослідницькою діяльністю. За цією моделлю викладачі, в першу чергу, виступають як лектори соціальної роботи, а вже потім (якщо це можливо) дослідниками.

У другій групі скандинавських країн (Ісландія, Швеція, Фінляндія) реалізується ,,Інтегрована дослідницька модель" [5]. Для неї характерні наступні чітко окреслені ознаки. Освітній процес соціальних працівників або структурований у систему університетської освіти, або має тісні зв'язки з нею. Сильнішими є академічні акценти: за терміном тривалості та освітніми рівнями (бакалавр, магістр та ін.). Принципово важливим є і те, що підготовка соціальних працівників частково або й повністю стає одним із напрямів університетської професійної освіти. У цій моделі більшість викладачів має значні академічні наукові досягнення саме у галузі соціальної роботи, а не з інших дисциплін. У ній викладачі є, перш за все, дослідниками, науковцями або експертами певних компаній, соціальних служб регіону, а в другу чергу – викладачами.

Порівняльний аналіз змістових характеристик цих моделей може бути представлений наступним чином [5]:

Спеціалізована практична модель	**Інтегрована дослідницька модель**
Профільне навчання	Профільне навчання
Професійний освітній рівень	Університетські освітні рівні:
бакалавр	бакалавр, магістр, доктор
Термін навчання: короткий	Термін навчання: більш тривалий
Вузькоспеціальна позиція	Більш широке трудове використання
Зв'язок з іншими програмами	Сформована власна позиція
Викладач – дослідник	Дослідник – викладач
Зв'язок з практикою	Зв'язок з практикою
Прагматична	Критична
Схвально-доброзичлива позиція	Доброзичливо-скептична позиція
Державна	Державна

Результати здійсненого порівняння є до певної міри умовними. Слід відзначити, що Данія та Норвегія демонструють відхід від старої спеціалізовано-практичної моделі та поступове наближення до інтегрованої дослідницької моделі. А це дає поштовх до нових дискусій, до аналізу змін та їх наслідків у майбутньому. При цьому дослідники пропонують порівнювати сильні сторони обох моделей. До сильних сторін спеціалізованої практичної моделі вони відносять високий рівень визнання в практичній сфері соціальної роботи, акцентування уваги на індивідуальному розвиткові студента, вироблення практичних умінь та навичок студентів у конкретних видах соціальної роботи. У інтегрованій дослідницькій моделі до сильних сторін віднесені критичний та теоретичний погляд на соціальну роботу з незалежної позиції, посилений професійний статус та широкі можливості участі у виробленні та прийнятті соціальних рішень, динаміка поступу до високооплачуваної професії.

Вносяться пропозиції об'єднати ці моделі в ,,Інтегровану практичну освітню" модель підготовки соціальних працівників. Це скандинавські науковці пов'язують із тим, що вищеназвані характеристики двох моделей не є антагоністичними в інтегрованій освітній моделі. Вони розглядаються як взаємодоповнюючі одна одну.

Відзначимо, що в скандинавських країнах при розробці освітньої моделі соціальних працівників тенденції щодо створення загальної спільної платформи зміцнюються.

В усіх скандинавських країнах в останні роки створені товариства з досліджень у соціальній роботі. Вони аналізують і розробляють спільні наукові підходи у розв'язанні окресленої проблеми. З цією метою проводяться спільні наукові семінари, форуми тощо.

Це сприяє посиленню теоретичних засад сучасної соціальної роботи та професійної підготовки до неї.

У цих країнах на рівні державних органів влади (Міністерств освіти) визначаються конкретні шляхи удосконалення освітнього процесу щодо підготовки соціальних працівників. Так, Міністерством освіти Данії у 2002 році проголошено реформування освітньої галузі, одним із завдань якого є розширення навчальних програм із соціальної роботи, термінів навчання соціальних працівників з 3 до 3,5 років та збільшення кількості навчальних предметів для одержання освітнього рівня ,,Бакалавр". Реформою у соціальній освіті надається більшої ваги інтеграції соціальних, медичних та педагогічних знань. Окрім цього у школах соціальної роботи посилюється дослідницька складова навчання.

У Швеції при підготовці соціальних працівників набуває більшої вагомості індивідуальний розвиток та самоосвіта студентів, спрямованість на філософську та етичну рефлексію. У змісті професійної підготовки відбувається зближення програм, що стосується галузі соціального забезпечення і догляду (Social Care) та соціальної роботи (Social Work). Ці програми мають спільну основу – 2-3 річну базову навчальну програму з наступною профільною спеціалізацією та поглибленим вивченням спеціальних фахових дисциплін.

Незважаючи на існуючі відмінності в освіті соціальних працівників у Данії, Норвегії, Швеції та інших скандинавських країнах, вони поступово наближаються до спільної інтегрованої моделі.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. *В.Г. Кременя*. Авторський колектив: *М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. Матеріали Міжнародного семінару 27 – 28 травня 2004 р., проведеного у Львівському національному університеті імені Івана Франка. – Львів: Літопис, 2004. – 112 с.

3. Council of Europe 1967: The role, training and status of Social Workers / Resolution (67) 16,29th June.

4. Council of Europe 1996: Co-ordinated research in the social field. The Steering Committee on Social Policy. Council of Europe: Strasbourg.

5. *Juliusdottir S., Petersson J.* Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – Opening an Issue // Social Work and Society. – 2002. – №3. – P.1 – 16.

6. *Juliusdottir S.* Social Work Competence in the Competence Society: Professional Survival // Issues in Social Work Education. – 1999. – №1. – P. 75 – 93.

УДК 378:37.013:37.061

Т.А. Логвиновська

СОЦІАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *У статті окреслено соціальні орієнтири студентської молоді на сучасному етапі розвитку України.*

Ключові слова: *студентська молодь, соціальні орієнтири.*