

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Чемодурова Ю.М.,
Обласний науково-методичний
центр
психології і соціології освіти,
м.Запоріжжя

Аналіз процесу та результату впровадження психологічних знань у практику школи показав, що звичайний шлях - безпосереднє використання вчителем психологічних рекомендацій - часто виявляється неефективним, так як воно потребує високого рівня професійної психолого-педагогічної підготовки. Це завдання як показала вітчизняна і зарубіжна практика, може бути вирішене тільки шляхом створення спеціальної служби – психологічної, представниками якої є соціальний педагог і практичний психолог, в особі яких система освіти отримує спеціалістів, підготовлених до реалізації новітніх досягнень вікової, педагогічної та диференційної психології в повсякденну практику школи.

Так у квітні 1991 року в Україні відбулося офіційне введення інституту соціальних педагогів та соціальних працівників. Пізніше постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року № 963 посади «соціальний педагог» та «соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами» були включені до переліку посад педагогічних працівників. У 2002 році названі посади включені до кваліфікаційного переліку спеціальностей України.

Соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби системи освіти України й їхня діяльність регламентується Положення про психологічну службу та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби системи освіти. Саме ці два представники психологічної служби мають здійснювати

весь комплекс соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу закладу освіти [4].

Складність процесу становлення соціальної педагогіки як науки і практично спрямованої дисципліни відбилосся й на розвитку системи підготовки цих фахівців у вітчизняній та зарубіжній системі освіти. Сьогодні ми можемо констатувати наявність трьох її складових: допрофесійна підготовка, професійна, післяпрофесійна (післядипломна освіта) підготовка фахівців соціальної роботи та соціальної педагогіки. Вивчення особливостей їх становлення на сучасному етапі підготовки соціальних педагогів має величезне значення, оскільки до сих пір уявлення про цілісну систему цієї підготовки було відсутнє, що позначалося як на процесі створення стандартів спеціальності, так й на рівнях кваліфікації та професіоналізму представників цього фаху [1].

Вивчення та порівняльний аналіз іноземних та вітчизняних джерел дає підстави виділити ряд тенденцій, властивих як для загальносвітових моделей підготовки соціальних педагогів (соціальних працівників), так й специфічних для кожної окремої країни. Їх врахування у вітчизняному досвіді допоможе уникнути тих непорозумінь і помилок, що мали місце у більш як столітній історії розвитку соціальної роботи і соціальної педагогіки зарубіжжя.

У світовій практиці існує поняття «міжнародна соціальна допомога». Міжнародна соціальна допомога - це "...міжнародна спроба сфокусувати свою увагу на службах допомоги, їх ресурсах, освітньої та дослідної активності в сфері соціального обслуговування людини, що розірвана національними і регіональними кордонами, а також пов'язана з рівнем соціального забезпечення, що необхідно людству внаслідок соціального, політичного і економічного розвитку". (Sanders, Pedersen, 1984) [5]

Міжнародний Етичний Кодекс Соціальних Працівників (Міжнародна Федерація соціальних працівників (IFSW, 1994), який покладено в основу Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України, визнає, що соціальна робота бере свій початок від різноманітних гуманістичних,

релігійних та демократичних ідеалів, філософії, і має універсальне застосування в сфері людських потреб, що виникають при взаємодії "людина - суспільство", а також у розвитку людського потенціалу. Професійні спеціалісти з соціальної роботи присвячують себе благодійній допомозі й самовираженню своєї людськості; розвитку й професійному використанню наукових знань щодо людської та суспільної поведінки; розвитку ресурсів для задоволення індивідуальних, групових, національних та інтернаціональних потреб та прагнень; досягненню соціальної справедливості [4].

Kendall (1987) стверджує, що немає універсального зразка підготовки і навчання соціальній роботі, і навіть всередині однієї країни можуть успішно співіснувати різні моделі соціальної допомоги [5]. Отже, навчання соціальній роботі різноманітне, тому що соціальна робота сама по собі багатоліка. В той час як у деяких країнах, таких як Сполучені Штати має місце "приватна практика" соціальних працівників, в інших країнах - соціальна робота має майже ексклюзивно суспільну або державну основу (наприклад, Великобританія та інші).

Навчання спеціалістів з соціальної роботи у країнах так званого третього світу також відрізняється від інших країн. Але в них існує певна схожість, відзначає Kendall в тому, що історичні програми соціально-педагогічної освіти не мають достовірної інформації щодо їх організації, гуманістичних цінностей та знання соціальних проблем, розуміння індивіда й суспільства, засобів впровадження цих знань у практику вирішення соціальних та людських проблем [5].

Так, наприклад, головним критерієм, який дозволяє відрізнити українські та російські моделі підготовки фахівців є базова основа, на якій вони створені. Для української моделі, основною є педагогічний коледж, і тому в змісті освіти відчувається психолого-педагогічна домінанта. Російська модель, в свою чергу, виникла на базі професійно-технічного училища й тому загальна психолого-педагогічна підготовка має

фрагментарний характер, натомість велика увага приділяється художньо-творчій підготовці спеціалістів [2].

Необхідно відзначити, що безпрецедентний інтерес до питань соціального розвитку країн світу підтвердив у 1995 році Міжнародний Самміт, який визначив перспективи такого розвитку як превентивно спрямованими. Передбачення різноманітних проблем розглядається як фундаментальне у розвитку соціальної роботи взагалі й соціальної педагогіки зокрема. Але при цьому необхідно приділяти увагу створенню сприятливих умов для оптимального розвитку людини у широкому контексті.

Європейський досвід створення моделей навчання соціальній роботі та соціальній педагогіці дозволяє виділити чотири провідних тенденції [5]:

- академізація;
- обмеження навчання гуманітарною освітою;
- збільшення у підготовці загально академічних дисциплін на противагу вузькій спеціалізації;
- орієнтація на традиції та досвід окремих країн.

Кожна із тенденцій доводить неоднозначність розуміння того, що у вітчизняній практиці ми називаємо соціальною роботою або ж соціальною педагогікою. І, якщо у нас в переліку спеціальностей ми зустрічаємось з невиправданим поділом сфери соціальної практики на соціальну педагогіку (сфера освіти) та соціальну роботу (сфера соціології), то це у європейських фахівців він викликає здивування. Справа в тому, що історичні корені соціальної роботи і соціальної педагогіки настільки переплелися, що на сьогодні закордоном вже не замислюються над визначенням, пропонуючи випускнику шкіл соціальної роботи, університетів та вищих навчальних закладів посаду, в якій реалізуються, головним чином виконання посадових обов'язків.

Далі розглянемо найбільш відомі моделі навчання соціальній роботі в країнах заходу.[5]

Найдавнішу історію має соціальна робота США, що пов'язана із ім'ям Джен Адам, яка, починаючи з 1889 року, допомагала переселенцям, що опинилися в Америці. На сьогодні соціальна робота у Сполучених Штатах стала індустрією з широко розвинутими галузями як у сфери діяльності соціального працівника, так й у сфери проблем клієнта та населення взагалі.

Ці сфери соціальної роботи у країні постійно розширюються, тому соціальні працівники займають належне місце в урядових установах, на підприємствах, в офісах, школах, центрах та агенціях з охорони здоров'я й проблем сім'ї, у шпиталях та лікарнях, військових підрозділах, церквах, в'язницях тощо. Вони вирішують нагальні проблеми, що пов'язані з алкоголізмом, наркоманією, проституцією, СНІДом тощо. До них звертаються різні категорії населення: діти, люди похилого віку, представники усіх рас, етнічних груп, соціоекономічних рівнів та релігій, безпритульні та безробітні.

На початковій стадії розвитку соціальної роботи в США методи навчання, що використовувалися, були запозичені з програм підготовки фахівців таких спеціальностей як право та медицина. Саме на їх основі була створена система професійного навчання, що включала проходження у літку 6-тижневої тренінгової програми в Нью-Йоркській школи філантропії, яка була заснована спілкою благодійних організацій в 1898 році. Вже в 1904 році навчання тут тривало повний академічний рік, а в 1910 році - 2 роки. В подальшому Нью-Йоркська школа філантропії стала називатися Нью-Йоркською школою соціальної роботи, а з 1962 - Школа соціальної роботи Колумбійського університету.

В 1927 році була створена Американська асоціація шкіл соціальної роботи (AASSW), що виробила освітні стандарти для всіх шкіл подібного типу, і визначила мінімум циклу навчання - 1 академічний рік, що включав як теоретичну підготовку, так й практику. При цьому на рівні з університетською програмою підготовки Асоціація протегувала і приватним благодійним агентствам. З 1942 року AASSW була реорганізована в

Національну Асоціацію шкіл з соціального адміністрування (NASSA), що внесла нові освітні стандарти: 4 роки загального навчання та 1 рік підвищення кваліфікації (рівень магістра). В 1952 році - AASSW і NASSA були об'єднані в Раду з навчання соціальної роботи (CSWE). Відтоді CSWE - основна національна організація, що відповідає за навчання соціальних працівників.

Основні функції CSWE: реформування освіти; акредитація новостворених програм; періодична оцінка існуючих програм; професійна допомога соціальним працівникам; вивчення попиту на спеціальність; консультування щодо планування й розвитку освітніх національних програм; підтримання професійних взаємовідносин з національними і регіональними організаціями, що мають акредитацію; організація і проведення щорічних зустрічей членів CSWE, членів Національної Асоціації соціальних працівників (NASW) з іншими фахівцями; участь в міжнародних програмах співробітництва й кооперації; збір інформації про підготовку соціальних працівників в університетах, на окремих факультетах, в агентствах тощо.

З початку цикл навчальних дисциплін складався з 8 основних напрямків: соціальна робота; соціальна групова робота; організація комунікації; соціальне адміністрування; суспільна благодійність; соціальні дослідження; медична інформація; психіатрична інформація. Пізніше у це коло дисциплін увійшли: засоби соціальної роботи; поведінка людини і соціальне оточення; історія соціальної благодійності та політики, тощо.

На сьогодні у сфері підготовки фахівців з соціальної роботи в США визначені наступні пріоритетні напрямки:

а) будь-які нововведення повинні ґрунтуватися на принципах розвитку, враховувати вимоги практики й специфіку знань;

б) збільшення віку населення потребує робити наголос на проблемах геронтології та підтримці охорони здоров'я;

в) необхідно готувати спеціалістів зі спеціалізованими знаннями щодо проблем, пов'язаних з різного роду зловживаннями, епідемією імунодефіциту (СНІД) тощо;

г) нова область фокусування - економічні проблеми;

є) необхідно переглянути основні орієнтири підготовки: в той час як одним областям необхідно все більше спеціальних знань й компетентних фахівців, іншим - більша незалежність, автономність практики для розвитку перспектив допомоги, експериментальної бази [5].

Соціальна робота і соціально-педагогічне навчання в Канаді можна краще зрозуміти, якщо розглядати її у специфіці національного контексту (61% - англійське населення, 24% - французьке, 15% - інше).

Канада має величезну історію розвитку громадської підтримки сфери охорони здоров'я та різноманітних соціальних програм. Більшість цих програм фінансувалася федеральним урядом або владою в провінції на місцях. Інвестиції в освіти - є одним з головних пріоритетів в цій країні. Починаючи з 1960 року й до сьогодні триває зростання кількості освітніх установ, включаючи університети й коледжі (Statistic Canada, 1991). Крім того, в Канаді немає універсальної системи освіти для різних рівнів навчання. Відповідальність за процес освіти бере на себе влада кожної з 10-ти провінцій.

Розвиток соціально-педагогічної освіти на університетському рівні та розвиток самої професії в Канаді знаходиться у складному взаємозв'язку. Прогрес в соціальному законодавстві Канади спостерігався в часи прем'єр-міністра Л. Маккензі Кінга, що об'єднав Британські традиції та принципи соціальної роботи, розроблені в США Джен Адам. На початковому етапі, поєднання англійської та американської моделей відбилося на використанні матеріалів навчання саме цих країн, в той час як канадські програми (в тому числі й деякі франкомовні) були вимушені в першу чергу звертатися за акредитаційним статусом до Американського Консульства з соціально-педагогічної освіти.

Канадська Асоціація соціальних працівників (CASW), яка була створена в 1926 році, являє собою Федеративну структуру, що включає 10 провінцій і територіальних асоціацій. Кооперація і співробітництво всередині CASW між асоціаціями провінцій та школами соціальної роботи здійснюється на регіональному рівні, і має безпосереднє відношення до національної політики.

Школи соціальних працівників мають професійну і академічну ідентичність. Професійна ідентичність ґрунтується на стандартах практики, що відстоює необхідність контролю якості роботи й суспільний захист. Академічна ідентичність, пов'язана з членством в університетській спільноті, включає встановлення зв'язків із студентськими товариствами через членство в CASW. Ці "навчальні товариства" об'єднують більшість академічних організацій в Канаді. Під захистом CASW проводяться ділові зустрічі і наукові конференції для спеціалістів з соціальної роботи, викладачів та студентів. Таким чином, структура CASW дає можливість міждисциплінарної взаємодії та обміну досвідом серед науковців.

Важливим аспектом в професіоналізації соціальної роботи є контроль дій тих, хто може працювати в цій сфері й використовує титул "соціальний працівник". Тут регуляція здійснюється на регіональному рівні. Доки Канадська Асоціація соціальних працівників створювала національний кодекс етики і розробляла національні стандарти практики, здійснення регуляції дій соціальних працівників залишався привілеєм асоціацій провінцій. Пізніше статус був захищений законодавчо.

Університетські програми рівня бакалавра збалансовано поєднують академічні курси соціально-гуманітарних наук з циклом професійної практики. Незважаючи на деякі відмінності, існує типова програма, що складається з 40 курсів, 20 з яких відносяться до загально академічних дисциплін, а інші приходяться на останні два роки навчання, куди входять 700 годин супервізорства. Так, наприклад, до традиційного курсу навчання (соціальне адміністрування, соціальні дослідження, розвиток людини та

соціальний розвиток, тощо) в канадських школах були введені такі прикладні дисципліни, як: курс мультикультуралізму, профілактика сексуального насильства над дітьми, жорстокості в родині, курс правознавства, профілактики СНІДУ, тощо. Припускається, що випускник повинен бути готов до своєї "основної практики" і демонструвати в своїх професійних стосунках з клієнтом "компетенцію і повагу" (CASW, 1988). Випускники також повинні "вміти робити професійні висновки і діяти, спираючись на інтеграцію теорії й практики в контексті своїх професійних навичок" (CASW, 1988) [5].

Особливості соціально-педагогічної освіти в Західній Європі уходять своїми коренями в національну історію різних країн. Важливим чинником стало прагнення до міжнаціонального об'єднання, кооперації. Однак, створений в 1957 році Європейський Економічний Союз (ЄЕС), сфокусував увагу громадськості переважно у сфері економіки та політики, а соціальні питання залишилися за межами суспільної уваги. Таким чином, склалося специфічна ситуація: при просування прогресу до єдиного європейського ринку і зростанні політичного об'єднання членів ЄЕС, початковий рівень розвитку соціальної політики європейського співтовариства яскраво контрастує із розвиненим (високим) рівнем соціальної політики окремих його членів. Тому не дивно, що практика соціальної роботи та соціально-педагогічної освіти більш чітко відображена в національних законах країн-членів, ніж в соціальній політиці європейського співтовариства взагалі.

Міжнародна кооперація на ґрунті соціальної роботи на своєму шляху зіштовхувалася із труднощами впливу ультранаціоналізму, фашизму, особливо в період між війнами, і після Другої Світової війни в період створення в Європі антагоністичних блоків. Після Другої Світової війни американські фахівці і їх ідеї грали ключову роль в реконструкції соціальної роботи і соціально-педагогічної освіти і практики в Європі. Цей вплив відобразив не стільки силу Сполучених Штатів, скільки рівень розвитку у них професії соціального працівника. Перша післявоєнна генерація

викладачів соціальної роботи у Європі були навчені у США, але в наступний час спостерігається певна тенденція до "європеїзації" засобів підготовки фахівців в цій області.

Для розгляду соціально-педагогічної освіти в Європі зарубіжні автори включають наступні країни: Бельгія, Німеччина, Данія, Іспанія, Франція, Великобританія, Греція, Італія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Австрія, Швейцарія, Ісландія, Норвегія, Швеція, Фінляндія і Туреччина [5].

В усіх названих країнах навчання соціальної роботі ґрунтується на трьохрівневій системі освіти. Так, Ірландія і Великобританія дають можливість отримати кваліфікацію першого рівня в соціальної роботі як випускникам вищих навчальних закладів, так і не студентам. В Бельгії, Франції, Нідерландах існують вищі спеціалізовані курси. Люксембург, що не має власних соціальних шкіл, використовує ліцензовані програми вищих спеціалізованих курсів сусідніх країн. В інших країнах студенти одержують основну кваліфікацію через проходження широкого циклу практики соціальної роботи.

В деяких країнах соціально-педагогічна освіта здійснюється повністю без централізованого супервізорства (Німеччина, Ісландія, Італія, Швейцарія). Найбільш централізовані форми контролю існують в Ірландії та Великобританії, в цих країнах Центральна Рада щодо освіти і підготовки соціальних працівників (CCETSW) уважно контролює вимоги і зміст курсів на всіх рівнях сертифікації. В окремих країнах регулювання соціально-педагогічної освіти здійснює через центральне законодавство (наприклад, Данія, Фінляндія, Франція, Іспанія), в той час як в інших країнах (Австрія, Бельгія, Греція, Люксембург, Португалія, Швеція) право нагляду надане міністерствам освіти або охорони здоров'я, або іншим спеціальним органам (Норвегія, Туреччина). Певна увага приділяється питанню про взаємовідношення централізованого регулювання та інститутської автономії, хоча баланс між двома цими областями специфічний для кожної країни.

Існує, принаймні, 428 інститутів, що займаються соціально-педагогічною освітою, в названих країнах. Слід відзначити, що сюди включені тільки спеціалізовані інститути, не враховуючи відділення, факультети тощо. В Данії, Фінляндії, Греції, Ісландії, Ірландії, Туреччині соціально-педагогічна освіта здійснюється винятково за рахунок державного фінансування. В Нідерландах школи соціальної роботи є приватними інститутами. Всі інші країни характеризуються змішаною системою освіти.

В окремих країнах соціальних працівників готують тільки в університетах (Фінляндія, Іспанія, Ірландія та ін.), в інших - тільки в додаткових інститутах на базі вищої освіти (Австрія, Бельгія, Греція і ін.). Але тільки в Швеції і Великобританії університетська освіта і додаткова освіта мають рівний статус.

Не всі інститути, що готують спеціалістів з соціальної роботи мають права автономії та відповідне керівництво щодо можливості приймати рішення з академічних та фінансових питань. Найбільшою автономією користуються курси навчання на базі університету. Можливості дослідної роботи також варіюються в залежності від національних особливостей освіти. Зараз в більшості європейських країн дослідна робота внесена в курс навчання соціальній роботі й отримала законний статус.

Основи соціальних наук, національного права і адміністративної системи, організація процесу допомоги, професійні області активності та способи надання соціальних послуг, а також деякі загальні дисципліни: статистика, емпіричні засоби соціальних досліджень та іноземні мови, - вивчають в усіх країнах. Характеристики процесу навчання значно варіюються щодо тривалості, організації освіти й контролю за працевлаштуванням. Так, існує правило, за яким, принаймні, 1/3 соціальних працівників повинна бути працевлаштована.

Основне навчання соціальних педагогів і соціальних працівників триває 3-4 роки (рівень бакалавру). Післядипломна освіта за спеціальністю також існує в деяких європейських країнах (Скандинавські країни, Бельгія,

Ірландія, Великобританія, Франція і Туреччина). При успішному закінченні вищого навчального закладу або післядипломних курсів, студент одержує академічну кваліфікацію того інституту, який він закінчив. В деяких країнах, де курси навчання відрізняються один від одного тривалістю, студенти можуть отримати різні типи сертифікації (Бельгія, Фінляндія, Франція, Ірландія, Великобританія). В основному, академічна сертифікація еквівалентна ліцензії спеціаліста. Тільки в декількох країнах до академічної сертифікації вимагається додатково професійна ліцензія, що як правило видається урядовим міністерством (Німеччина, Греція, Люксембург).

Централізована регуляція і місцева автономія є двома полюсами, між якими знаходиться спектр різноманітних можливостей. Великобританія, наприклад, створила централізоване, неурядове сертифікаційне агентство, що встановлює мінімальні стандарти освіти, і призначає так званих «наставників-контролерів». В теж час у Німеччині існує міцна система децентралізації інститутської автономії. В Австрії, Франції, Іспанії і Данії, стандарти соціальної роботи описані в нормативних актах на національному рівні.

Таким чином, Європейська соціальна робота розривається між прагненням до академічного статусу й вимогами практики. Це протиріччя, що уходить своїми коренями в історію професії, знайшло своє відображення в непростому співіснуванні еkleктичної наукової дисципліни з одного боку і специфічною формою вільної підготовки - з іншої. Однак, всі країни Західної Європи підтримують ідею про те, що теоретична підготовка повинна враховуватися вимоги практики.

Отже, ми намагалися висвітлити основні проблеми підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, виходячи з історично складеного досвіду та відпрацьованих десятиліттями моделей навчання та освіти у цій галузі. Незважаючи на суперечливі процеси і тенденції, які розкривалися в залежності від рівня розвитку тієї чи іншої країни, ми можемо виділити головну закономірність - залежність мети, змісту, форм та методів

соціально-педагогічної діяльності від соціально-економічних умов суспільства, соціальної політики та спрямованості на вирішення соціальних проблем населення. Ця закономірність безпосередньо відбивається й на змісті моделей підготовки фахівців в цій галузі соціальної освіти, їх готовності вирішувати ці проблеми.

Література

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. - К.: Вища школа, 1995. - 187с.
2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка/ Соціальна робота: Навчальний посібник.- К.: ІЗМН, 1997. - 392с.
3. Основы социальной работы: Учебник для студентов вузов/ Под ред. П.Д.Павленок. - М.: ИНФРА, 1997. - 368с.
4. Шульга В.В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: Методичні рекомендації. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 124 с.
5. International Handbook of Social Work Education / edited by Thomas D. Watts, Doreen Elliott, Nazneen S. Mayadas. - Greenwood Press, West port: Connecticut, London, 1995. - 613с.