

7. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
8. Киришбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
10. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - 1999. - №8. – С. 8 – 23.
11. Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога). – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.
12. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія.– Вінниця: Нова книга, 2002 р. – 512 с.
13. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.
14. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
15. Микитюк Г.Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. Автореф. дис... канд. пед. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 20 с.
16. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.
17. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
18. Чепелева Н.В., Повякель Н.І. Психологічна служба у вищих закладах освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №6. – С.2-4.
19. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

УДК 378.937 : 364.013

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Карпенко О.Г., к. пед. н., доцент

Інститут соціальної роботи та управління НПУ ім. М.П. Драгоманова

Стаття розкриває проблемні питання щодо введення та апробування модульного навчання при підготовці соціальних працівників; виявлено та проаналізовано закономірності створення модульної системи на основі окремих теоретичних курсів; розкрито роль структуризації та структурно-логічних схем кожної дисципліни в комплексній підготовці соціального працівника.

Ключові слова: модульне навчання, модульні програми, професійно-орієнтована підготовка, структуризація змісту модулів, логіко-структурна організація навчання.

Карпенко О.Г. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ / Институт социальной работы и управления НПУ имени Н.П. Драгоманова, Украина.

Статья раскрывает проблемные вопросы относительно введения и апробирования модульного обучения при подготовке социальных работников; проанализированы закономерности создания модульной системы на основе отдельных теоретических курсов; раскрыта роль структуризации и структурно-логических схем каждой дисциплины в комплексной подготовке социального работника.

Ключевые слова: модульное обучение, модульные программы, профессионально-ориентированная подготовка, структуризация содержания модулей, логико-структурная организация обучения.

Karpenko E.G. SOME ASPECTS OF MODULE EDUCATION IN FUTURE SOCIAL PERSONNEL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Institute of Social work and Management of Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine

The article deals with problematic questions concerning applying and approbation of module education during the training of social personnel: it has been analyzed appropriateness of creating module system based on definite theoretical courses; the role of structuring and structural-logical schemes of each subject in social personnel complex training is defined.

Key words: module training, module programs, professionally oriented training, structuring of module contents, logical-structural organization of education.

Проблема, що склалася в Україні останніми роками і яка стосується підготовки соціальних працівників як у класичних, так і в педагогічних університетах, потребує нагального вирішення в плані впровадження новітніх технологій, стандартів, соціально-педагогічних умов для навчання, практики, наукової діяльності.

Слід зазначити, що нормативна база та концептуальне бачення розвитку вищої освіти соціального працівника закладена в Законі України „Про вищу освіту” (2002 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2004 р.), Державному галузевому стандарті з спеціальності „Соціальний працівник” (2005 р.), у якому визначено чотири основні блоки навчальних дисциплін, на базі яких і розгортається рівнева підготовка фахівця (бакалавр, спеціаліст або магістр).

Звісно, модернізація системи професійної підготовки соціального працівника полягає у введенні нових навчальних планів, у яких, передусім, має бути ґрунтовна фундаментальна соціальна і психолого-педагогічна підготовка майбутнього спеціаліста, оскільки сучасний соціальний працівник має володіти інноваційними технологіями, інтерактивними системами навчання, активного використання інформаційних технологій, мультимедійних та телекомунікаційних технологій. Таке бачення сучасної освіти особливо яскраво відображено в працях вітчизняних науковців (Т. Алексеєнко, І. Большакова, О. Гуменюк, С. Сисоєвої, Н. Шиян та ін.), які доводять, що реалізація моделей парадигми професійної освіти потребує розробки та впровадження соціальних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують взаємодію трьох взаємообумовлених факторів впливу на розвиток особистості: мотиваційного, особистісного та діяльнісного.

Освітній галузевий стандарт вищої школи спеціальності „Соціальна робота”, навчальні плани і програми, що мають конкретне змістове наповнення, визначають єдині критерії і вимоги до спеціалістів, є по суті науково-методичним комплексом, що забезпечує оптимальну підготовку спеціаліста. Саме галузевий стандарт виступає еталоном оцінки якості освіти, її основних аспектів, із яких можна судити про навченість студентів, і гарантує соціально-правову адаптацію до реальних соціально-економічних і соціокультурних умов. Окрім того, специфіка спеціальності „соціальна робота” та діяльності соціального працівника – зміст і смисли відображені в результатах соціальної діяльності людини, громади, спільноти – зумовлюють використання таких

форм і методів навчання соціально-професійної діяльності, серед яких принципового значення набуває проблемно-модульне навчання.

Зробивши перший крок в системі освіти України щодо стандартизації процесу підготовки соціальних працівників, ми по суті обумовили об'єктивність переходу на предметно-модульне навчання студентів, що на думку О. Шевнюк, обов'язково потребує „ефективного конструювання змісту навчального матеріалу, оптимального педагогічного управління навчальним процесом, стимулювання суб'єктивної активності студента в процесі оволодіння знаннями, здійснення варіативності та індивідуалізації навчання” [10, 142]. Виходячи з того, що модульне навчання є засобом навчання і дидактичною умовою, ми можемо стверджувати про існування певних його особливостей: 1) кожен модуль вміщує чималий обсяг інформації, через яку студент пізнає суть теорії (знань) і специфіку діяльності; 2) оволодіння змістом модулів відбувається шляхом самосійного пізнання студентом суті теоретичних положень і вироблення професійних навичок у практичній діяльності; 3) дотримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентом і педагогом у процесі навчальної та науково-пошукової діяльності.

Чим зумовлюється використання модульного навчання соціального працівника? На нашу думку, істотне значення тут відіграють не лише цілі і завдання діяльності соціального працівника, а й низка інших причин.

Зважаючи на те, що професія соціального працівника спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність (психологічну, педагогічну, медичну, правову, соціально-економічну і соціальну), то вона об'єктивно необхідна для функціонування державно-суспільної системи соціальної допомоги різним категоріям населення, для сприяння реалізації життєвих, потенційних сил у кожній людині для самозабезпечення, самопомоги і саморозвитку. Тому в змістовий аспект модульного навчання закладається низка кваліфікаційних вимог до спеціаліста, які певною мірою окреслені в Державному галузевому стандарті даної спеціальності („Соціальна робота”).

1. *Вимоги до особистісних якостей:* гуманістична спрямованість, особистісна й соціальна відповідальність, почуття гідності, самостійність, ініціативність, наполегливість, працелюбність, спостережливість, почуття гумору, емоційна активність, емпатійність, готовність підтримати іншу людину.
2. *Вимоги до діяльності:* організація соціально-значущої діяльності, соціально-правовий захист клієнта, координація різних державних і громадських інституцій із метою надання допомоги і підтримки клієнта; уміння виявляти проблеми клієнта, діагностувати їх, визначати характер допомоги, застосування соціологічних, психолого-педагогічних методів у роботі з клієнтами, налагоджувати партнерську взаємодію з клієнтом і сприяти включенню клієнта у виконання нових соціальних ролей.
3. *Вимоги до особливостей соціальної взаємодії* спеціаліста і клієнта (уміння координувати соціальні зв'язки і відносини, уміння координувати власні дії на основі спостереження і самоспостереження, відбору необхідної інформації із широкого загалу поданої клієнтом інформації тощо).
4. *Вимоги до комунікативної дії* (уміння слухати і чути, культура безконфліктного спілкування, у спілкуванні головним є прояв уміння „розговорити” клієнта, завоювати довіру).

Означені вимоги зобов'язали: а) закласти в кожний модуль специфіку конкретного предмета (зокрема, „Історії соціальної роботи”, „Теорії соціальної роботи”); б) структурувати зміст кожного модуля і зберегти взаємозв'язок між ними як умови функціонування цілісного курсу; в) наповнити завданнями для самостійної чи

практичної роботи (під контролем викладача), які несуть в собі прояв ціннісно-мотиваційного, особистісно-професійного та соціально-професійного компонентів готовності; г) проектуванням подальшого розвитку професіоналізму.

Розробляючи зміст і структуру навчальних модулів, ми враховували ще один, досить важливий момент – професіоналізацію студентів, тобто проектування професіоналізму майбутніх соціальних працівників у відповідній спрямованості змісту модулів. Адже знання про майбутню спеціальність, її зміст і особливості сприяють розвитку активності студентів, формуванню особистої моделі саморуку до професійної майстерності.

Спрямованість особистості до професійної майстерності, на думку дослідника даної проблеми Е. Зеєр, включає п'ять стадій [5], на кожній із яких одні модулі „відкрито” орієнтують на характер знань і умінь, інші – викликають бажання „приміряти” себе до певних професійних дій:

- 1) оптація – формування особистісних намірів і власної спрямованості до конкретної сфери діяльності;
- 2) професійна підготовка – формування професійної спрямованості системи знань, умінь і навичок, оволодіння досвідом вирішення практичних завдань і ситуацій;
- 3) професійна адаптація – входження в професію, засвоєння через активну діяльність нової соціальної ролі, професійне самовизначення, оволодіння завдяки професійно спрямованим модулям досвідом самостійного виконання професійної діяльності;
- 4) професіоналізація – формування на базі проблемно-теоретичних модулів професійної позиції, інтеграція особистісних і соціальнозначущих якостей і умінь у відносно стійкі утворення, професійне виконання самостійних творчих завдань;
- 5) професійна майстерність – самоздійснення особистості в науково-пошуковій і професійній діяльності, у вирішенні проблемних ситуацій.

Безперечно, широке коло посадових обов'язків спеціаліста окреслено в Державному класифікаторі України. Проте, моделюючи навчальний план, закладений у галузевий освітній стандарт, ми передбачили широкоаспектне соціальне поле діяльності соціального працівника, яким виявилось: соціально-медична, правозахисна, психолого-педагогічна, соціально-економічна допомога, виявлення і розв'язання конфліктних ситуацій (на роботі, у навчанні, у сім'ї), здійснює соціальний захист клієнта, надає допомогу жінкам, котрі зазнали будь-якого насилля, здійснює соціально-виховну роботу з дітьми та молоддю, схильними до прояву девіації, допомагає пенсіонерам адаптуватися в новій соціальній ролі, організовує соціальний захист неповнолітніх правопорушників і навіть виступає їхнім громадським правозахисником, здійснює соціальну реабілітацію та організовує соціальну опіку, сприяє розвитку кризових центрів, дитячих і молодіжних клубів з метою реабілітації і розвитку та ін.

Із метою широкого застосування проблемно-модульного навчання, на етапі впровадження розроблених нами технологій формування готовності студентів до діяльності в соціальній сфері, ми зробили спробу виявити готовність студентів до діяльності в соціальній сфері та викладачів трьох ВНЗ (м. Черкаси, м. Запоріжжя, м. Київ) за модульними програмами, використавши для цього методи інтерв'ювання, бесіди з педагогами, самооцінку, вивчення досвіду застосування модульного навчання у вищій школі.

Із метою виявлення уявлень про проблемно-модульне навчання у вищій школі, втілення програм самостійної роботи студентів у практику ВНЗ серед викладачів було

проведене інтерв'ювання та анкетування. Так, на запитання: „Чи відома Вам така форма навчання студентів, як модульне навчання?“, із 193 респондентів дали ствердну відповідь 78 %.

Зміст запитань анкети передбачав виявити: а) ставлення педагога до проблемно-модульного навчання студентів; б) готовність педагогів до використання такої форми навчання; в) самооцінку педагогів власної діяльності щодо використання такої форми організації навчального процесу.

Із 193 опитаних лише 64 педагоги зазначили, що використовують модульну форму навчання, хоча називали його по-різному: проблемне, блокове, комплексне, ототожнюючи дані назви за змістом з модульним. До речі, більш чітко уявлення про модульну форму навчання мали педагоги при викладенні достатньо нових курсів у вищій школі, яких ще 10-12 років тому в навчальних планах не було. Це пояснюється активними пошуками не лише змісту курсу, а новітніх форм і методів навчання. Зважаючи, що соціальна робота як наука, як практична діяльність і як навчальна дисципліна у ВНЗ України активно розвивається з 1992-1993 років, то перші погляди науковців і практиків були звернені до досвіду зарубіжних країн (Німеччини, Англії, США). При цьому педагоги підкреслювали наявність проблеми в доборі методів і прийомів у навчанні, оскільки зарубіжні вищі школи більше орієнтуються на вузьку спеціалізацію в підготовці спеціалістів, а звідси на індивідуальність у роботі [1, 9].

За словами педагогів-практиків, вирішення проблеми щодо модульного навчання спершу (2000-2004 рр.) проходило на інтуїтивному рівні: визначалися розділи навчальної дисципліни, зміст яких мав певні зв'язки. Проте поступове поширення в Україні інформації та досвіду модульного навчання (зокрема в Києво-Могилянській академії, Національному політехнічному університеті), де проведені науково-методичні семінари, сприяли кардинальній зміні ситуації і сприяли глибокому осмисленню суті й особливостей соціальних працівників. Уже у 2003-2004 рр. В НПУ ім. М.П. Драгоманова в Інституті соціальної роботи та управління ми повністю перевели підготовку соціальних працівників на модульне навчання, забезпечивши цей процес програмно методичними матеріалами (було розроблено і впроваджено кафедрою теорії та технології соціальної роботи 22 навчальні програми до блоку „Професійно-орієнтовна підготовка”).

У розробці модульної системи навчання ми спираємось на принципи, запропоновані П. Юцявічене ще у 1989 р. та О. Шевнюк у 2003 р.:

- модульності, оскільки кожен тематичний модуль функціонально придатний до реалізації частково дидактичної цілі, вбудованої в загальну дидактичну мету всієї освіти;
- структуризації, оскільки окремі навчальні елементи дозволяють ущільнити обсяг необхідної інформації та диференціювати його за рівнем і профілем;
- динамічності, оскільки це дозволяє вільно змінювати навчальні елементи модулів з урахуванням динаміки розвитку наукового знання, інтересів та спеціальності студентів, уподобань викладача;
- дієвості, оскільки аксіологічний підхід до виокремлення проблем дозволяє здійснювати перенесення знань соціальної сфери діяльності в професійно-педагогічну;
- усвідомленої перспективи, що дозволяє представити студентові усю проблемно-модульну систему, а це, у свою чергу, сприяє глибокому розумінню ним близької і віддаленої зони дії в системі професійної освіти;

- паритетності, адже варіативність проблемно-модульного навчання дозволяє утримувати баланс між індивідуальною самостійною активністю студента і позицією викладача як консультанта [10].

У ході збору емпіричних матеріалів і проведення експериментальної роботи, нами була здійснена структуризація змісту модулів, оскільки, як зазначає П. Підкасистий, „засвоєння структури предмета – це розуміння усіх взаємозв'язків у ньому” [7, 100]. Саме структуризація змісту дозволяє вибудувати логіку засвоєння студентами знань у певному обсязі і певній послідовності та ієрархічності. Окрім того, це дає змогу студентові рухатися за певною логікою у виконанні самостійних завдань. Так, скажімо, студент не зможе виконувати самостійне завдання з курсу „Теорія соціальної роботи” стосовно виявлення й обґрунтування методів роботи з „дітьми вулиці”, якщо до цього він не розписав самостійно в таблиці основні методи соціальної роботи з різними категоріями населення.

Занурення майбутніх соціальних працівників у структуру змісту модулів розкриває перед ними перспективу осмислення і конструювання соціальної роботи з конкретним клієнтом чи групою клієнтів. Враховуючи відому на практиці істину – людина може діяти лише тоді, коли вона цілком усвідомлює мету своєї дії, її процес розгортання і результат, саме в процесі модульного навчання ми створюємо умови для такої усвідомленої дії студентів: засвоєння блоків знань, закріплення їх завдяки самостійній роботі, перевірка власних здобутків через визначені для кожного модуля форми контролю. Це потребує необхідних інтелектуальних зусиль щодо осмислення логіки зв'язків, систематизації та узагальнення набутих знань та умінь. Причому на думку науковців, головним у розумінні є реальне володіння знаннями, смислами як засобами, створеними для певних пізнавальних завдань. Сформованість знання означає усвідомлення сутності явищ і процесів разом із засвоєнням операційних навичок.

Із цього положення, на нашу думку, можна зробити висновок про те, що без структуризації змісту модулів не може бути науково виправданої структуризації знань студентів, які закладаються в основу їх професійної практичної діяльності. А розроблені на цій основі завдання до кожного із тематичних модулів покликані систематизувати соціально-професійні знання студентів через їх „логіко-структурну організацію”.

Запрограмовані в самостійних завданнях до тематичних модулів проблемні ситуації підпорядковуються також певній логіці: студентам не пропонують варіанти вирішення складних ситуацій, їм пропонуються варіанти шляхів їх вирішення, причому кожен із вибраних шляхів студент має аргументувати, спираючись на теорію соціальної роботи і на психологічні особливості самого клієнта, що об'єктивно дозволяє говорити про засвоєння студентом певних тематичних модулів.

Окрім того, розроблені тематичні модулі досить повно представлені в змісті програм, якими може бути забезпечений кожен студент Інституту соціальної роботи та управління.

Із наведених напрямів діяльності видно, що структура професійних особливостей спеціаліста соціальної роботи є досить складною і багатоаспектною, що потребує від студентів достатньо усвідомленого і критичного сприйняття модульного варіанту навчання. Таке бачення цілеспрямованості модульного навчання дозволяє говорити про модульне навчання як про цілісну систему педагогічної організації соціальної професійної освіти майбутнього соціального працівника, засоби активізації інтеграційного процесу в оволодінні знаннями і технології їх застосування у соціальній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулова О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 147 с.
2. Алексеенко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: Дис.....канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 205 с.
3. Большакова З.М. Истоки современного содержания теории развивающего обучения // Теория и практика развивающего обучения: Сб. статей. – Челябинск: Факел, 1998. – Вып. 3. – С. 8–12.
4. Гуменюк О.Є. Модульно-розвиваюче навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
5. Зеєр Е.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов. – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження: Навч. посібник/ Упоряд. А.В. Плахій, А.В. Казановський. – К.: Вид. центр “КТ Київська нотна ф-ка”, 2000. – 284с.
7. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Пед. общество России, 1999. – 354 с.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах непевної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С.319-363.
9. Тименко В.М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: Дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.05. – К., 2005. – 185 с.
10. Шевнюк О.Я. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 555 с.
11. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у школі: Дис..... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1999. – 164 с.
12. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 371.125 : 37.013.42

**ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА –
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА**

Козич І.В., аспірант

Запорізький національний університет

У статті аналізується питання проектування системи засобів формування конфліктологічної компетентності соціального педагога – майбутнього викладача. Розглянуто поняття “педагогічне проектування”, “педагогічний засіб”, виокремлені етапи формування