

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників на прикладі Австралії, Канади, Франції. Розкрито сутність професійної мобільності, уточнено її чинники, види, компоненти. Акцентовано увагу на особливостях австралійської системи вищої соціальної освіти. Охарактеризовано основні механізми формування професійної мобільності соціальних працівників у Франції. З'ясовано, що система соціальної освіти в Канаді відповідає міжнародним стандартам, характеризується динамізмом, гнучкістю та наступністю. На основі узагальнення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників виокремлено можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції у вітчизняних умовах.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна мобільність, соціальна освіта, ефективність соціальної освіти, професійна компетентність, зарубіжний досвід соціальної освіти, Австралія, Канада, Франція.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття означений інтенсифікацією інтеграційних та міграційних процесів, що значною мірою актуалізує проблему формування професійної мобільності фахівців різних професій, у тому числі й соціальних працівників. Вивчення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників зумовлене необхідністю й доцільністю активізації цього процесу в Україні з метою створення сприятливих умов для працевлаштування й успішного виконання соціальними працівниками професійних функцій і завдань в умовах трансформації мети, завдань, функціонального поля професійної діяльності соціальної роботи у світі в цілому та українського суспільства зокрема.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Основні підходи до визначення професійної мобільності та її складових розробляли А. Амосова, С. Батишев, І. Мацкуляк, І. Удалова. Умови формування професійної мобільності розкрито в працях А. Ващенко, Т. Гордєєвої, Е. Іванченко, С. Капліна, Ю. Дворецької, Б. Ігошева, А. Нікітіної, В. Сластьоніна, С. Савицького та інших. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення успішного фахівця вивчали З. Кугель, К. Попер, І. Пригожин, І. Смирнова, Л. Сушенцева, І. Фролов. Академічний мобільності, як важливий складовий Болонського процесу, присвячені дослідження О. Вауліної, А. Умерової, Г. Калінічевої, Г. Хоружого та інших.

Зарубіжний досвід впливу глобалізаційних процесів на модернізацію соціальної освіти і формування професійної мобільності соціальних працівників розкрито в працях К. Люнс (Lyons, K. (2006). П. Кхан і Л. Домінілі (Khan, P., & Dominelli, L. (2000)), А. Сапір (Sapir, A. (2006)), М. Фіндлей і ДЖ. Маккормак (Findlay, M., & McCormack, J. (2007)).

У контексті вивчення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти важливе значення мають праці українських дослідників, які вивчають різноманітні аспекти академічної мобільності студентів і викладачів закладів вищої освіти (Г. Слезанська) вплив процесів глобалізації на модернізацію соціальної освіти (Н. Горішна). У процесі роботи ми опиралися на напрацювання українських дослідників із вивчення теорії та практики зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції (Г. Лещук), Канаді (Н. Микитенко), США (Н. Горішна), Австралії (Г. Слезанська) та інших.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень із зазначеної проблеми, в науці досі немає цілісної психолого-педагогічної концепції професійної мобільності особистості, продовжуються дослідження її змістовної сутності відповідно до сфери професійної діяльності фахівця. Також в Україні практично відсутні спеціальні дослідження, в яких би безпосередньо

розглядався зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

Мета статті: аналіз зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти і в системі післядипломного навчання (на прикладі Австралії, Канади та Франції) з метою імплементації його прогресивних ідей в освітньому просторі України.

Результати дослідження. Професійна мобільність, яка розглядається як здатність особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності відповідно до персональних схильностей і можливостей та потреб суспільства, гнучко та ефективно змінювати види діяльності, таким чином проявляючи свою професійну компетентність, розширюючи й поглиблюючи характер діяльності, є структурною сукупністю особистісних якостей, серед яких виділяють: самостійність; цілеспрямованість; цілепокладання; критичне мислення; соціальну мобільність; активність; адаптивність; відкритість; креативність; комунікативність; компетентність. Готовність до професійної мобільності включає діяльнісний та суб'єктивний критерії. Формування професійної мобільності можливе лише на основі розвитку певних компетенцій фахівця: освітньої, соціальної, полікультурної, ціннісно-сміислової, методичної.

На міжнародному рівні чітко сформувалися чинники, які зумовлюють і стимулюють формування професійної мобільності працівників соціальної сфери: глобалізаційні, інтеграційні та міграційні процеси у світовому масштабі; поширеність і визнання соціальної роботи як професії; сучасний контекст розвитку соціальної роботи та соціальної освіти й історичне підґрунтя їх формування; міжнародний ринок праці у соціальній сфері; міжнародні стандарти соціальної роботи і соціальної освіти; нові сучасні технологічні можливості підготовки професійних фахівців соціальної роботи; вплив міжнародних організацій, які представляють професійну соціальну роботу та інтереси соціальних працівників; розширення функціонального поля професійної діяльності соціальних працівників і категорій клієнтів; зростання вимог клієнтів до якості надання соціальних послуг тощо [7].

У соціальній сфері поняття мобільності найчастіше ототожнюється із тим, яким способом фахівець позитивно еволюціонує в професійній ієрархії. На відміну від соціальної мобільності, професійна охоплює всі зміни, які відбулися в професійному житті однієї особи. При такому підході професійна мобільність набуває різних форм: секторна мобільність чи мобільність у межах підприємства (зміна сектора діяльності/підприємства чи організації), функціональна мобільність (зміна виконуваних функцій та обов'язків), соціально-професійна мобільність (зміна професії чи групи професій), мобільність у сфері зайнятості, коли йдеться про зміну статусу (активний трудовий статус, безробітний, неактивний трудовий статус). Насправді,

професійна мобільність не є тотожною соціальному просуванню (промоції), оскільки може здійснюватися у двох напрямках: вертикальному, що передбачає підвищення або зниження соціального статусу, та горизонтальному, який відповідає зміні професії або сфери діяльності [6].

На сучасному етапі перед соціальною освітою практично кожної країни постає завдання розробки та впровадження інноваційних змін, які б сприяли формуванню конкурентоздатності та професійної мобільності фахівців соціальної сфери. У проблемному полі нашого дослідження особливий інтерес представляє позитивний досвід Канади, Франції та Австралії, що представляють різні континенти, є територіально віддаленими, але мають спільність у пошуках і впровадженні основних концептуальних підходів щодо формування у фахівців соціальної сфери готовності до професійної мобільності в умовах інтенсифікації міжнародної співпраці у різних сферах, в тому числі, у соціальній. Практика формування професійної мобільності соціальних працівників у Канаді є для України цікавою з огляду на те, що канадська система соціальної освіти формувалась під впливом як власне північноамериканських (США), так і європейських традицій соціальної роботи (Велика Британія, Франція), а отже, представляє цікавий зразок співіснування і синтезу різних підходів та концепцій.

На міжнародному рівні значні зусилля щодо розробки стратегій реформування сучасної освіти і реалізації конкретних заходів щодо забезпечення мобільності студентів і фахівців докладають такі організації як: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо. Зокрема, основні принципи якісної підготовки професійно мобільних фахівців сформульовані у звіті Генеральної ради соціального забезпечення (General Social Care Council – GSCC) щодо кваліфікацій та регулювання соціальної роботи у Європейській економічній зоні (Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA), які полягають у наступному:

1. Побудова освітніх програм за міждисциплінарним принципом, що забезпечує інтеграцію професійних знань із соціальної сфери в інші галузі – педагогіку, психологію, статистику, лінгвістику, фізико-математичні та природничі науки.
2. Наповнення освітніх програм змістом відповідно до інтересів та запитів студентів, які прагнуть опанувати інтегровані прикладні професії, що потребують інноваційних знань та вмінь екстраполювати соціальну роботу в інші суспільно значущі сфери, наприклад, обчислювальні фінанси чи обчислювальну хімію, соціальну інформатику тощо.
3. Оцінювання ефективності підготовки згідно з дескрипторами очікуваних результатів навчання на трьох рівнях: Tier-1 Core (першочергові), Tier-2 Core (другорядні) та Elective (за вибором) [10].

Підготовка соціальних працівників у Канаді відповідає міжнародним стандартам і має динамічний, еволюційний характер, що дозволяє задовольнити потреби соціальної сфери у професійних кадрах, наукові інтереси студентів, забезпечує доступ до соціальної освіти всіх груп населення, включаючи його уразливі категорії. Система підготовки фахівців соціальної сфери будується відповідно до вимог національних стандартів, контролюється Канадською Асоціацією Шкіл Соціальної Роботи (Canadian Association of Schools of Social Work). Принципами організації професійної підготовки соціальних працівників є: принцип автономності; принцип демократизму, свободи та плюралізму; принцип неперервності й наступності; принцип фундаментальності освіти; принцип відповідності цілей, завдань і змісту освітньої програми на кожному рівні навчання; принцип урахування освітніх та професійних інтересів студентів; принцип інтеграції теорії та практики; принцип доступності освітніх програм; принцип універсальності та альтернативності освіти. Підготовка майбутніх соціальних працівників має гнучкий характер, забезпечує наступність у підготовці фахівців. Вона представляє собою

диференційовану, різноступеневу систему, яка включає: загальноуніверситетську підготовку – Університет-1 (University 1); базовий (перший університетський) рівень, бакалаврат; просунутий (другий університетський) рівень, магістратуру і післядипломне навчання фахівців (докторантура, короткотермінові курси підвищення кваліфікації, підготовка супервізорів-керівників практики студентів тощо).

Теоретична підготовка соціальних працівників починається в Університеті-1, який дає загальнонаукові знання, необхідні фахівцю з вищою освітою. Практика на першому університетському рівні організовується в двох проблемних сферах соціальної роботи, базуючись на наукових інтересах студента. Програма бакалаврату реалізується через обов'язкові й елективні курси і передбачає: 1) загальнопрофесійний рівень, що забезпечує базові знання в сфері соціальної роботи та соціальної політики; 2) прикладний рівень, спрямований на засвоєння методики практичної роботи у певних сферах соціальної роботи. Вид навчальної програми на бакалавраті визначається за результатами загальноуніверситетської теоретичної підготовки студента (51 кредит та більше – дворічна програма, 30-48 кредитів – трирічна). Соціальні працівники зі ступенем бакалавра в Канаді є практиками загального профілю й не обмежують себе певними сферами діяльності чи категоріями клієнтів. Володіючи інструментарієм класичних методів соціальної роботи (індивідуальна, групова, общинна соціальна робота), такі фахівці мають лише загальне уявлення про науково-дослідницьку роботу й організаційну діяльність. Такий підхід до підготовки бакалаврів соціальної роботи створює умови для професійної мобільності фахівця на ринку праці, оскільки не обмежує сфери його професійної діяльності набором вузькоспеціалізованих компетенцій [3].

Система вищої соціальної освіти в Канаді передбачає, окрім цього, наявність додаткового передмагістерського кваліфікаційного року навчання, успішне завершення якого дає змогу бакалаврам інших спеціальностей змінити свій фах і продовжити навчання за програмою підготовки магістра соціальної роботи. Таким чином, однорічна магістерська програма з соціальної роботи призначена для студентів зі ступенем бакалавра в соціальній роботі, дворічна – для студентів зі ступенем бакалавра в інших галузях науки. Така система сприяє реалізації принципів послідовності та наступності у професійній підготовці фахівців на різних її етапах. У свою чергу, ефективність формування та підтримки професійної мобільності соціальних працівників Канади, що розглядається як здатність швидко й якісно освоювати суміжні види професійної діяльності, готовність до ефективної адаптації та конкуренції на сучасному ринку праці, забезпечується створенням та дотриманням певних умов: супервізія – сприяє наступності та якості соціальних послуг, підтримці працездатності та професійного розвитку фахівців соціальної сфери, забезпечує практичне навчання соціального працівника, контроль за якістю його роботи, фахові та психотерапевтичні консультації; реалізація концепції «знання в дії», яка полягає в інтеграції результатів міждисциплінарних досліджень в освітні програми підготовки соціальних працівників; навчальні технології на основі створення ситуацій практичного досвіду, рефлексії та поступової трансформації традиційних знань в активний процес проектування освітнього контексту («навчання через діяльність» – learning by doing); врахування та реалізація в процесі професійної підготовки принципів активізації (empowerment) – активізація та стимулювання власного потенціалу клієнтів, створення передумов для їхньої суб'єктності та партисипації (участі), паритетної співпраці усіх зацікавлених сторін у ході прийняття рішень, спрямованої на ефективне вирішення проблеми; існування інституту тьюторів, завданням яких є надання індивідуальної допомоги студентам та реалізація співпраці між освітніми закладами та агенціями соціального захисту.

Французька державна політика сприяння професійній мобільності фахівців соціальної сфери є невід'ємною від процесів модернізації системи освіти в цілому та соціальної освіти зокрема, започаткованих на початку 2000-х років у контексті імплементації

концепції неперервної освіти. Фактично, професійна мобільність трактується як особливий вимір і динаміка розвитку неперервної освіти.

Характерними рисами сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності у Франції є: наскрізний (трансверсальний) характер змісту освіти, гнучкість освітньо-професійних програм із поєднанням у них обов'язкових та елективних курсів, кредитно-модульна організація навчального процесу відповідно до положень Болонської декларації, інтеграція теоретичної та практичної підготовки, зорієнтованість на індивідуальний підхід до студента, моделювання майбутньої професійної діяльності у процесі навчання, партнерська співпраця навчальних закладів із соціальними інституціями в процесі практичної підготовки студентів.

Важливим інструментом розвитку професійної мобільності фахівців соціальної сфери є профілізація професійної підготовки фахівців, що розглядається як процес спеціалізованої підготовки при одночасному забезпеченні її універсальності, коли за рахунок внесення змін в організацію навчального процесу створюються умови для професійного розвитку студентів. Профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечує розширення вузькоспеціалізованих компетенцій у процесі навчання, що створює широкі можливості для ефективної адаптації випускника в майбутній професійній діяльності. Зважаючи на це характерною ознакою професійної підготовки соціальних працівників у Франції є рання спеціалізація та інтегративний підхід, який поєднує науково-дослідницькі та практичні аспекти соціальної роботи.

Вертикальна мобільність у сфері соціальної роботи Франції визначається різноманітністю соціальних професій (близько двадцяти), які характеризуються певною ієрархічністю: від так званих «престижних» (асистент соціальної служби, спеціалізований вихователь) до «непрестижних» (сімейний працівник, наставник-вихователь, технічний вихователь).

Професійна мобільність соціальних працівників на сучасному етапі стимулюється запровадженням категорії «визнання професійної компетенції» (ВПК) як інноваційного способу здобуття професійної кваліфікації. Якщо раніше необхідною умовою отримання фаху чи професійної кваліфікації у Франції було здобуття професійної освіти, що підтверджувалося відповідними дипломами та свідоцтвами, то відтепер кожен претендент може звернутись із заявою в відповідні інституції і, склавши певні іспити, одержати сертифікаційне підтвердження його професійних компетенцій відповідно до стандартів спеціальності, чи отримати дозвіл на скорочення термінів навчання в залежності від наявного досвіду і/чи освіти. На сьогодні всі спеціальності соціальної роботи у Франції є відкритими для здобуття через механізм ВПК.

На законодавчому рівні можливість підтвердження професійних компетенцій на основі набутого професійного досвіду регламентує Закон про соціальну модернізацію 2002 р., у якому містяться основні положення щодо ВПК: механізм ВПК застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); при ВПК береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді, курси підвищення кваліфікації тощо) за винятком того, який отриманий в процесі офіційного навчання; для ВПК необхідна наявність принаймні 3 років професійного досвіду [8].

Механізм ВПК, безсумнівно, відповідає інтересам сучасного французького суспільства в тому, що стосується підвищення соціального статусу та професійної мобільності працівників, які не мають спеціальної фахової освіти та кваліфікації. Однак, допомагаючи вирішити проблему нестачі кваліфікованих кадрів та оптимізації освітніх ресурсів, ВПК зазнає певної критики, оскільки цей механізм ставить під сумнів доцільність існування не тільки закладів професійної освіти, але й підприємств як місць здобуття практичних знань і умінь, оскільки ВПК відкриває прямий

доступ до ринку праці та бажаного професійного статусу. Побуває думка, що ВПК більше відповідає інтересам окремого індивіда, ніж суспільства в цілому, будучи спрямованим безпосередньо на професійне просування без інвестування зусиль та ресурсів в академічну освіту. Загалом, можна стверджувати, що має місце трансформація традиційної моделі отримання кваліфікації, в якій відповідальність та контроль за якістю сформованих професійних компетенцій ніс навчальний заклад як надавач освітніх послуг, сучасна ж модель, так звана «модель компетенцій», персоналізує цю відповідальність, оскільки індивід наділяється правом вирішувати, яким чином одержати необхідні знання [2].

Професійній мобільності фахівців соціальної сфери сприяє й запровадженню періоду професіоналізації та індивідуального права на підготовку як можливостей підвищення кваліфікації й розширення можливостей працевлаштування. Метою періоду професіоналізації є вирішення проблеми недостатнього рівня кваліфікації працівника чи невідповідності його кваліфікаційного рівня вимогам ринку праці. Як правило, навчання шляхом професіоналізації проходять особи, що знаходяться у процесі пошуку роботи, та молоді люди без практичного професійного досвіду. Професіоналізація відбувається шляхом укладання контракту на термін 6-12 місяців із закладом чи підприємством, на базі якого відбувається підготовка. Навчання при цьому організовується за принципом чергування теорії та практики.

Існує три види контрактів, кожен із яких має свою специфіку й освітні цілі: орієнтаційний контракт, адаптаційний контракт, кваліфікаційний контракт. Навчання в рамках орієнтаційного контракту носить ознайомлювальний характер, оскільки призначене для осіб, які хочуть отримати уявлення про загальну специфіку професійної діяльності в тій чи іншій сфері. Адаптаційний контракт укладають, зазвичай, випускники закладів професійної освіти, які ще не мають практичного досвіду роботи. Кваліфікаційний контракт призначений для фахівців, які мають на меті підвищення своїх професійних знань [2].

Австралійський досвід реорганізації системи соціальної освіти, спрямованої на формування конкурентоздатних і мобільних фахівців відповідно до глобальних освітніх змін, представляє для нас особливий інтерес у силу того, що незважаючи на те, що Австралія континентально не належить до європейських країн, вона взяла на себе зобов'язання, як і Україна, виконувати положення Болонської декларації, концептуальними засадами якої є створення єдиного європейського науково-освітнього простору задля підвищення академічної мобільності викладачів і студентів та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти. Відповідно, сучасній австралійській освітній системі притаманні такі риси європейської освіти, як: багаторівневість і безперервність, доступність, ефективність та якість. При цьому австралійська система освіти базується на загальноосвітніх принципах особистісної орієнтації освітньої системи, національної самототожності, гуманізму [1, с. 68-71].

Г. Слосанською виокремлено такі основні напрями реформування системи соціальної освіти Австралії в контексті модернізації вищої освіти країни, спрямованої на забезпечення академічної мобільності студентів, викладачів та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти: 1) спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями, що надають освітні послуги; 2) підвищення вимог до якості освітньо-професійних програм; 3) спрощення умов вступу у заклади вищої освіти та розширення доступу до освітніх послуг та ринку праці шляхом ранньої профорієнтації, упровадження нових форм навчання (дистанційна та інтенсивна) з використанням новітніх, інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі, існування значної кількості стипендіальних програм та грантів для студентів і молодих науковців [4].

Загальні тенденції реформування освітньої системи Австралії в умовах глобалізації притаманні і соціальній освіті. У результаті освітніх реформ, з 2007 р. в Австралії впроваджено нову систему навчання, у якій виокремлено два основних цикли:

студентський (доступеневий) та аспірантський (післяступеневий). Студентський цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, аспірантський – магістратури і докторантури. Освітні програми підвищення кваліфікації, перекваліфікації або отримання додаткової спеціальності є невід’ємним компонентом останнього циклу. Із метою підвищення рівня мобільності студентів та професорсько-викладацького штату всі вищі навчальні заклади Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, ініціювали запровадження єдиного міжнародного Додатку до диплома, також було впроваджено єдину систему освітніх кваліфікацій.

Професійна підготовка соціальних працівників в Австралії, в цілому, характеризується системністю, гнучкістю, індивідуальним підходом, можливістю здобуття певного ступеня чи підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти. При цьому на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів професійна підготовка фахівців соціальної сфери має свої особливості. На рівні бакалаврату соціальна освіта здійснюється за однією із чотирьох типів програм: базовою, з відзнакою, комбінованою чи інтенсивною із врученням диплома бакалавра соціальної роботи загального профілю із можливістю подальшої спеціалізації. Освітні програми бакалаврату містять обов’язкові та елективні курси, характеризуються поєднанням теоретичного і практичного компонентів, причому практичну підготовку майбутні соціальні працівники мають пройти не менш як у двох соціальних службах.

Професійній мобільності магістрів соціальної роботи сприяють такі особливості їх професійної підготовки як: наявність великої кількості спеціалізацій; існування освітніх програм практичного та наукового спрямування; варіативність видів науково-дослідної роботи; поєднання теоретичного навчання та польової практики. На рівні докторантури підготовка вирізняється широким спектром тематики докторських розвідок у рамках пріоритетних напрямів наукових досліджень конкретної Школи соціальної роботи; обов’язковістю вивчення низки теоретичних навчальних дисциплін упродовж перших двох років навчання. Докторські студії відбуваються за освітньо-науковими програмами

двох типів – професійним і дослідницько-науковим [4; 5].

Таким чином, основні завдання процесу реформування австралійської системи соціальної освіти з метою подальшого сприяння професійній мобільності фахівців полягають у: сприянні наскрізності та наступності різних рівнів підготовки фахівців; розробці нових механізмів доступу до різних видів вищої освіти; удосконаленні моделей підготовки фахівців, в тому числі і з соціальної роботи; вдосконаленні механізмів почергового навчання; сприянні подальшому розвитку системи вищої освіти у сфері соціальної роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю підготовки фахівців нового покоління, які володіють сформованою готовністю до професійної мобільності, здатністю до критичного мислення, здатних до технічних і соціальних перетворень, інноваційної діяльності, проектування стратегії власного професійно-особистісного розвитку. У такому контексті неоціненним є зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності, який можна імпліментувати у вітчизняну практику соціальної освіти. Проведене дослідження дало змогу виокремити можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції з формування в соціальних працівників готовності до професійної мобільності: розширення спектру освітньо-професійних програм (спеціалізацій) із соціальної роботи на рівні бакалаврату й магістратури відповідно до потреб суспільства та різних цільових груп; створення сприятливих умов для академічної мобільності викладачів та студентів закладів вищої освіти; запровадження поліваріантних ефективних програм післядипломної освіти, спрямованих як на підвищення кваліфікації соціальних працівників, так і на їх перепрофілізацію; впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки фахівців із соціальної роботи; використання нових форм навчання з метою розширення доступу до освітніх послуг осіб без підготовки та фахівців різного рівня та профілю підготовки.

Список використаних джерел

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2003. 195 с.
2. Лещук Г.В. Альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності». Тернопіль, 2017. С.159–161.
3. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль), 2006. – 20 с.
4. Слезанська Г. Особливості академічної мобільності у вищих навчальних закладах // *Social Work and Education*. 2015. Vol.2, № 1. С. 82–88.
5. Слезанська Г. І. Становлення і розвиток соціальної роботи в Австралії // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2013. № 11(2). С. 39–44.
6. Bigot F., Rivard T., Tudoux B. Mobilite professionnelle des salaries du secteur social et medico-social // *Cahier de recherche*. 2003. № 183. 61 p.
7. Dominelli L. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom // *Australian Social Work*. 2007. Vol. 60 (1). P. 29–45.
8. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. URL: http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html (дата звернення: 05.03.2017). *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA)*. Final report. November, 2011. 95 p.
9. Sapir, A. (2006). Globalization and the reform of European social models. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), 369-390.
10. *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA)*. Final report. November, 2011. 95 p
11. Findlay, M., & McCormack, J. (2007). Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioners' views. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 123.

References

1. Zhuravs'kyu, V.S. and Zhurovs'kyu, M.Z. 2003. *Bolons'kyu protses: holovni pryntsypy vkhodzhennya v Yevropeys'kyu prostir vyshchoyi osvity [Bologna process: the main principles of entry into the European Higher Education Area]*. Kyiv: ICT "Vydavnytstvo Politekhnika".
2. Leshchuk, H.V., 2017. *Alternatyvni shlyakhy zdobuttya ta pidvyshchennya profesiyanoi kvalifikatsiyi u Frantsiyi [Alternate Ways of Acquiring and Improving Professional Qualifications in France]*. In: *Psychological culture of a teacher in the context of the challenges of our time. All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation. Ternopil*.
3. Mykytenko, N.O., 2006. *Profesiyina pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v universytetakh Kanady [Professional Training of Social Workers in Canada's Universities]*. Abstract of the dissertation cand. ped. sciences. Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk.

4. Slozans'ka, H., 2015. Osoblyvosti akademichnoyi mobil'nosti u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Features of Academic Mobility in Higher Educational Institutions]. *Social Work and Education*, 1.2, 1, pp. 82-88.
5. Slozans'ka, H. I., 2013. Stanovlennya i rozvytok sotsial'noyi roboty v Avstraliyi [Formation and development of social work in Australia]. *Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk. Pedagogical sciences*, 11(2), pp. 39-44.
6. Bigot, F., Rivard, T. and Tudoux, B. 2003. Mobilite professionnelle des salaries du secteur social et medico-social. *Cahier de recherche*, 183.
7. Dominelli, L., 2007. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom. *Australian Social Work*, 60 (1), pp. 29-45.
8. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. [online] Available at: http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html [Accessed 05 March 2017]. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p.
9. Sapis, A., 2006. Globalization and the reform of European social models. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), pp. 369-390.
10. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p
11. Findlay, M., & McCormack, J. 2007. Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioners' views. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 123.

В статті проаналізовано зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників на прикладі Австралії, Канади, Франції. Розкрито сутність професійної мобільності, уточнено її фактори, види, компоненти. Акцентовано увагу на особливостях австралійської системи вищої соціальної освіти. Охарактеризовано основні механізми формування професійної мобільності соціальних працівників у Франції. Виявлено, що система соціальної освіти в Канаді відповідає міжнародним стандартам, характеризується динамізмом, гнучкістю та преемственністю. На основі узагальнення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників виділено можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції в національних умовах.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна мобільність, соціальна освіта, ефективність соціальної освіти, професійна компетентність, зарубіжний досвід соціальної освіти, Австралія, Канада, Франція.

The article analyzes the foreign experience of formation of professional mobility of future social workers on the example of Australia, Canada, France. The essence of professional mobility is disclosed, its factors, types, components are specified. The emphasis is made on the peculiarities of the Australian system of higher social education, which has the following features of European education: multi-level and continuity, accessibility, efficiency and quality. It is found that the formation of professional mobility of future social workers in Australia is carried out by promoting the continuity of different levels of training of specialists; development of new mechanisms for access to various types of higher education; improvement models of training of specialists and mechanisms of alternate training; promotion the further development of the system of higher social education. The main mechanisms of formation of professional mobility of social workers in France are characterized: profiling of training of specialists in the social sphere, introduction of the category of "recognition of professional competence", the period of professionalization and individual right to training. It is determined that Canada's social education system meets international standards, is characterized by dynamism, flexibility and continuity in the training of specialists. It is noted that the training of social workers as general practitioners in Canada creates conditions for the professional mobility of a specialist, since it does not limit the scope of his professional activities to a set of highly specialized competencies. Based on the generalization of foreign experience in forming the professional mobility of future social workers, possible ways of creative use of the positive experience of Australia, Canada and France in the national conditions are identified.

Key words: social worker, professional mobility, social education, effectiveness of social education, professional competence, foreign experience of social education, Australia, Canada, France.

УДК 37.016:81'243(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-210-213

Сіладі Василь Васильович,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мета дослідження полягає в підкресленні важливості стратегій під час вивчення іноземної мови та її викладання. Робота узагальнює наявні відомості із стратегій вивчення мови, дає визначення поняття стратегії вивчення мови й окреслює таксономію стратегій вивчення мови, запропоновану провідними дослідниками у цій галузі. Визначено роль учителя в застосуванні методики стратегій і наведено низку проблем для подальшого вивчення стратегій вивчення мови.

Ключові слова: стратегії навчання іноземної мови, когнітивні стратегії, мета когнітивні, класифікації стратегій.

Постановка проблеми. В останні двадцять років відбувся прорив у дослідженні проблеми навчання мови, приділяється більша увага учням та їхньому навчанню, ніж учителям і викладанню. Поряд із новою сферою наукових інтересів у вивченні іноземної мови першочерговою метою дослідників було виявлення того, як учні обробляють нову інформацію і стратегії якого типу застосовують для інтерпретації, вивчення та запам'ятовування нової інформації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження питання стратегій вивчення мови розпочалося в 60-х роках ХХ століття. На дослідження стратегій вивчення мови здійснювала значний вплив когнітивна психологія (Williams та Burden) [11]. У 1966 р. А. Картон опублікував працю під назвою «Спосіб суджень у

вивченні іноземної мови», яка є першою спробою вивчення стратегій навчання. У 1971р. Дж.Рубін розпочав дослідження стратегій успішних учнів і заявив, що ці стратегії можуть використовуватися і менш успішними учнями та класифікував процеси, які безпосередньо чи опосередковано сприяють вивченню мови (Rubin) [10]. І головним завданням було «визначити, які результати вивчення другої іноземної мови» [10]. Методика навчальних стратегій іноземної мови учнями загальноосвітніх шкіл досліджувалися такими вченими, як А. Венден та Дж.Рубін, Дж. Річардс і Дж. Платт, К. Фаер та Г.Каспер, Г.Штерн, Р. Оксфорд та іншими.

Мета статті: обґрунтувати роль методики стратегій у вивченні іноземної мови.