

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН

Мета статті полягає у вивченні парадигмальних змін в освітній науці, які впливають на визначення складових професійної компетентності майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі. Наукові дослідження свідчать про переорієнтацію на компетентнісний підхід, який: характеризує пріоритети вітчизняної освіти; відповідає інноваційному спрямуванню підготовки сучасного фахівця і загальній концепції освітнього стандарту; безпосередньо пов'язаний з переходом на використання системи ключових компетентностей під час проектування змісту освіти та системної організації контролю її якості.

Ключові слова: компетентність, професійна підготовка, адаптація, готовність, формування, особистість.

Постановка проблеми. Багатоаспектність і масштабність соціальних завдань, які має вирішити сучасне суспільство, підвищує актуальність формування компетентності фахівців, як у професійній, так і в непрофесійній сферах. До того ж, ідея єдності процесу формування особистості як професіонала і професіонала як особистості та активного суб'єкта життєдіяльності в цілому – спонукають до продуктивної розробки структури професійної компетентності, як кінцевого результату і показника якості професійної підготовки фахівця. Дж. Равен у праці "Компетентність у сучасному суспільстві" наголошує на тому, що формування фахівця – це не тільки і не стільки створення комфортних внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання фахівця як особистості. Науковець уточнює, що знання, уміння і навички складають виконавчу складову професійної діяльності, які успішно формуються лише у разі особистісного прийняття та усвідомлення важливого суспільного значення певної мети, що й визначає формування справжньої відповідальності, ініціативи та готовності до діяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці (І. Бабін, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.) визнають, що саме компетентнісний підхід і нова особистісно-орієнтована результатна парадигма в освіті стимулюють оновлення освітньої (педагогічної) науки та системи її понять (категорій). Вчені акцентують увагу на тому, що будь-яка досконала наука характеризується системою точних (у сенсі валідних, однозначних, канонізованих) понять і категорій, які: сутнісно-валідні (адекватні, змістово-ідентифіковані та розведені); однозначні (мінімізована їхня полісемія і синонімія); канонізовані (кількісно-необхідні та достатні); переглядаються і поповнюються новими поняттями, новими підходами внаслідок модернізації та парадигмальних змін, що сприяють розвитку науки.

Аналіз наукового фонду свідчить про актуалізацію уваги та переорієнтацію досліджень на: компетентнісний підхід, який науковці розглядають як один із напрямів модернізації освіти; розвиток професійної компетентності; вдосконалення умов для формування компетентностей фахівців у вищій школі; визначення складових професійної компетентності (знання, необхідні для професійної діяльності та уміння їх застосовувати на практиці). Проте, необхідність подальшого розгляду цієї проблематики існує, оскільки актуалізується контекстність визначення складових професійної компетентності майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Мета статті полягає у вивченні парадигмальних змін в освітній науці, які впливають на визначення складових професійної компетентності соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Результати теоретичного дослідження. Теоретичний аналіз відповідності змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, їхніх кваліфікаційних вимог і функціональних обов'язків надав підстави переконатися, що можливості для професійної самореалізації відкриваються лише тому соціальному працівнику, який з усвідомленим розумінням ставиться до проблем інших людей, вміє співчувати, готовий навчити гідно жити – попри морально-душевний злам або життєву кризу клієнта. Не менш суттєвим є врахування того, що для практичного здійснення соціально-превентивної діяльності необхідні ще й інші якості, які, здебільшого, формуються під час оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; визначаються конкретними завданнями, зміст яких зумовлює активізацію

спрямованості соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Важливо наголосити, що сукупність необхідних знань, умінь, якостей соціальних працівників може варіюватися залежно від індивідуальних особливостей, психолого-педагогічних умов, професійного самовизначення і спрямованості професійної підготовки. Так, передбачено певні професійно-базові вимоги до: професійної підготовки соціальних працівників, сформованості їхніх морально-етичних якостей і поведінки, без дотримання яких неможливо досягти мети соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі, що спрямована саме на забезпечення морально-соціальних змін нормативної поведінки, соціальної справедливості тощо.

Принагідно додамо, що ефективність професійної діяльності соціального працівника залежить не лише від рівня професійної підготовки фахівця, його знань, умінь, навичок, досвіду, але й від сформованості його особистісних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій, життєвої позиції, мобільності тощо. Отож, стає важливим уже під час професійної підготовки сформувані майбутнього соціального працівника не лише як фахівця, який зможе професійно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в умовах практичної діяльності, але й буде спроможним самостійно забезпечити подальший продуктивний розвиток необхідних особистісних якостей, які суттєво впливають на результативність діяльності та комунікативної взаємодії з колегами, клієнтами, соціальними інститутами.

Важливо зацентувати увагу й на тому, що *домінуюча спрямованість інтересів особистості до професійної діяльності* представляє собою здатність до ідентифікації себе не лише з даною діяльністю, а ще й з соціальним, організаційно-професійним середовищем, у якому формується професійна компетентність фахівця. До того ж, ідентифікуючи себе з метою і цінностями майбутньої діяльності у соціальній сфері – соціальний працівник вибирає шлях, що забезпечує можливість самоактуалізації та саморозвитку, а тому спрямовує вектор соціальної активності на вдосконалення професійної діяльності у сенсі відповідності соціально-превентивним тенденціям [1].

Враховуючи вищезазначене, ми схильні до думки, що результативність професійної діяльності соціальних працівників у великій мірі залежить від:

- взаємозв'язку механізмів професійного самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення;
- самооцінки та саморегуляції власної діяльності та поведінки;
- впливу думки, слова і волі на саморегулятивний процес;
- здатності і готовності фахівця адекватно сприймати зміну умов професійної діяльності;
- застосування методів активізації діяльності, які сприяють позитивним перетворенням, неповторності та оригінальності діяльності.

На підставі вищенаведеного, актуальним завданням сьогодення має бути такий рівень професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, у результаті якого випускник буде здатним: адекватно і виважено сприймати перебіг ринкових перетворень; мобільно адаптуватися до змінних умов життя і діяльності; самостійно вдосконалювати професійну компетентність тощо. Це означає, що майбутній соціальний працівник зі сформованою на бажано-високому рівні професійною компетентністю має бути спроможним: більш професійно і гнучко аналізувати соціальні ситуації; оперативно приймати професійно-важливі рішення; відповідально відноситися до виконання професійних функцій; ефективно використовувати новітні технології у соціальній сфері; коректно співвідносити власну позицію з професійними установками працівників соціальної сфери; мобільно реагувати та впливати на зміни в соціальному, економічному і культурному житті.

Для презентованого дослідження важливим є висновок науковців (В. Кремень, В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.) про те, що зараз фактично утвердився компетентнісний підхід, парадигмальні зміни в освітній науці, які уже сьогодні проявляються у посиленні її здатності: теоретично та емпірично описувати, пояснювати і передбачати результати освіти; науково-методологічно забезпечувати вимірювану якість освіти; створювати науково-обґрунтовані засади для розроблення методів і технологій ідентифікації та стандартизації досягнень, оцінювання результатів освіти [1].

Доцільно наголосити на тому, що активізація наукових досліджень, як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, пов'язаних з компетентнісним підходом в освіті (А. Алексюк, І. Бабін, В. Бондар, Е. Зеєр, І. Зімня, А. Капська, Н. Кузьміна, В. Луговий, О. Ляшенко, А. Маркова, Дж. Равен, О. Слюсаренко, О. Сухомлинська, Ж. Таланова, Р. Чубук та ін.) є свідченням переорієнтації досліджень на компетентнісний підхід, який: визначає пріоритети вітчизняної освіти; відповідає інноваційному спрямуванню підготовки сучасного фахівця і загальній концепції освітнього стандарту; безпосередньо пов'язаний з переходом на використання системи ключових компетентностей як під час проектування змісту освіти, так і системної організації контролю якості освіти. У працях висвітлено: особливості компетентнісного підходу в освіті, сутність і зміст ключових понять, шляхи та умови формування компетентностей фахівців у вищій школі; складові професійної компетентності та інші аспекти [2; 5].

Загальноновизнаним фактом є те, що розвиток науки відбувається через оновлення системи її базових понять і категорій, що дають змогу емпірично і теоретично відобразити, описати, пояснити та спрогнозувати предмет дослідження. Вчені (В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.) наголошують, що саме заради такої зрозумілості і простоти в галузі освіти функціонує та розвивається освітня (за міжнародною термінологією) або педагогічна (за національного тлумачення) наука. До того ж, науковці пояснюють, що зміни в методологічних орієнтирах (принципах і способах, стратегіях і

підходах) спричиняють модернізацію парадигмальних засад (зразкових методів і моделей) наукового опису дійсності та відповідного вдосконалення системи основних понять (категорій) [2; 5].

Важливо, що впровадження компетентнісного підходу і результатної парадигми у вищій освіті Європи розпочалося з 2000 р., коли Європейська комісія презентувала проект "Налаштування освітніх структур у Європі" (коротко: Тюнінг), який охопив більшість європейських країн і триває до цього часу. До того ж, для запровадження результатної парадигми важливо чітко усвідомлювати, що представляє собою процес, а що – результат. Так, у концепції Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (МСКО-2011) записано, що освіта-процес призводить до результату освіти – навчання (навченості), тобто навчального результату [5].

Відповідні (результатні) парадигмальні зміни в освіті супроводжуються також уточненням, змістовим розширенням поняття "компетентність" (англ. competence, competency / competences, competencies), у термінах за якими визначаються результати освіти (навчальні результати). Так, за методологією проекту Тюнінг, компетентності є узагальнюючим поняттям, що означають будь-які здатності особистості до діяльності. Відтак, *навчальні результати, які трактуються як сукупність інформації, знань, умінь, розуміння, поглядів, цінностей, вчинків, якими особа очікувано оволодіє після успішного завершення освітньої програми – називають компетентністю* [3].

Вчені (В. Кремень, В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.) наголошують, що *навчальні результати є суттю набутих інтегральних компетентностей та її складових – диференціальних компетентностей*. Відтак, навчальні результати (результати освіти) є компетентностями, а компетентності, у свою чергу, є навчальними результатами (результатами освіти), які різняться між собою лише за диспозицією (кутом) розгляду [2; 5].

Як зазначає В. Луговий, експертне обговорення зазначених термінів, їхніх визначень і сутнісних понять дає підстави для розуміння, що навчальні результати доцільно тлумачити як *певні конкретизовані диференціальні компетентності меншого порядку, які піддаються чіткому плануванню, формуванню і вимірюванню (оцінюванню); на підставі яких можна вважати опанованими загальні та предметні компетентності*. Вчений уточнює, що більш широкі компетентності без попередньої їх "результатної" конкретизації часто є або важко вимірюваними, або взагалі не вимірюваними [1; 2].

Резюмуючи вищезазначене, навчальні результати ми розуміємо так, як записано в "Національному освітньому глосарії: вища освіта", а саме: *"це сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, яких набув студент після завершення освітньої (навчальної програми) або її окремого компонента"*. До того ж, за вказаним глосарієм і проектом Тюнінг компетентність трактується саме так, за умови виконання двох обставин: *компетентності покладені в основу кваліфікації випускника; компетентності як набуті реалізаційні здатності випускника до ефективної діяльності, які не варто ототожнювати з компетенціями, як наданими особі повноваженнями* [3, с. 55].

Наголосимо на тому, що розширенню наукових уявлень про оновлення системи базових понять слугує "Національний освітній глосарій: вища освіта", який роз'яснює сутність понять, пов'язаних з поняттям "компетентність". Так, поняття "кваліфікація" (англ. qualification) є офіційним результатом оцінювання і визнання, який отримано, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами [3].

Відповідно до концепції Міжнародної стандартної класифікації професій, *кваліфікація*: характеризує здатність особи виконувати завдання та обов'язки певного виду діяльності; визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальна, неформальна). Натомість, у Лісабонській конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (1997 р.), (яка визначає засади для порівнювання і встановлення еквівалентності документів про вищу освіту різних країн) і в документах Європейського простору вищої освіти, *під кваліфікацією розуміють*: будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом, який засвідчує закінчення відповідної програми з вищої освіти. Тобто, термін "кваліфікація" використовується у значеннях: документ, свідоцтво про компетентність; певна компетентність (стандартизований набір компетентностей) [3].

Доцільно наголосити й на тому, що на підставі аналізу наукового фонду – одним із напрямів практичної реалізації компетентнісного підходу є *навчання базисних кваліфікацій*, сутність якого полягає у тому, що між загальною і професійною освітою стає помітною певна група освітніх елементів, які не можна віднести ні до загальної, ні до професійної освіти. Проте, такі елементи є необхідними для практичної діяльності у будь-якій сфері, тому й одержали умовну назву "базисні кваліфікації". Це, насамперед, стосується оволодіння такими наскрізними знаннями та уміннями, як: уміння роботи на комп'ютері, користування базами даних; знання основних положень економіки, бізнесу, екології, охорони праці, безпеки життєдіяльності; розуміння фінансових процесів і наявність комерційної кмітливості; практичні уміння трансферу технологій (перенесення технологій з одних галузей в інші); основні навички маркетингу і збуту соціальних послуг; знання правових актів соціальної сфери та патентно-ліцензійних правил; уміння захищати інтелектуальну власність; розуміння нормативних умов функціонування установ соціальної сфери різних форм власності; уміння презентувати технології та послуги соціальної сфери; усвідомлені знання професійної термінології та іноземних мов; знання та уміння працювати з санітарно-медичними документами; розуміння принципів життєдіяльності в умовах

конкуренції та основних положень на випадок безробіття; психологічна готовність до зміни професії тощо [1; 2; 3].

Зауважимо на тому, що оволодіння цими базисними кваліфікаціями до загальної освіти віднести не можна, оскільки сформувати, наприклад, практичні уміння для: користування базами або банками даних, застосування трансферу технологій – можна лише в процесі конкретно-професійної або навчально-професійної діяльності. Водночас, зазначені базисні кваліфікації є наскрізно-узагальненими знаннями та уміннями, які необхідні для будь-якої професії, незалежно від сфери діяльності фахівця. Узагальнимо: зазначені поняття взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють одне одного, визначають процес і результат набуття особистістю здатності здійснювати діяльність.

Доцільно зацентувати увагу ще й на тому, що вітчизняні та зарубіжні дослідники (О. Карпенко, А. Капська, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Талізін та ін.), вказують на такі *складові професійної компетентності*: рівень базової вищої професійної освіти, постійне підвищення кваліфікації, бажання і здатність до безперервної самоосвіти; володіння теоретичними знаннями, які необхідні для професійної діяльності та вміннями застосовувати їх на практиці; здатність кваліфіковано виконувати різні види соціально-педагогічної роботи в межах професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів на основі психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; уміння акумулювати всебічний життєвий і професійний досвід та знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість з метою досягнення окреслених цілей; уміння використовувати адекватні технології та виконувати відповідні соціальні ролі у професійній діяльності; фактичний стаж практичної роботи тощо [5].

Виходячи з вищевикладеного, порівнюючи основні компоненти професійної спрямованості та складові професійної компетентності, можна зробити припущення, що рівень сформованості компонентів спрямованості має прямий вплив на розвиток відповідних складових компетентності. Зокрема, емоційний компонент визначає особистісно-позитивне ставлення індивіда до обраної професії або до її конкретного напрямку, що сприяє професійному становленню фахівця; когнітивний компонент зумовлює продуктивне засвоєння професійно-орієнтованих знань, розуміння, поглядів, ставлень, що створюють базове підґрунтя для діяльності; праксеологічний – впливає на сформованість, усвідомленість і вдосконалення професійно-значущих умінь та навичок.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукових позицій щодо своєрідності структурно-компонентного складу, змісту і специфіки поняття "професійна компетентність", з'явилися підстави для: окреслення дослідницької позиції цілісного інтегративного конструкта "професійна компетентність майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі" і доповнення його новим змістом.

Так, *професійну компетентність майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі* розуміємо як узагальнюючий результат освітньо-професійної підготовки, що визначається нами як інтегральна компетентність, складовими якої є диференціальні компетентності, які характеризуються взаємозв'язком і взаємодією та свідчать про: соціально-усвідомлене володіння певним об'ємом професійно-орієнтованих знань; наявність професійних умінь, навичок і практико-орієнтованого досвіду для застосування набутих знань на рефлексивному рівні; потенційну готовність і практичну спроможність майбутніх соціальних працівників до застосування сучасних методів активізації соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі; сформованість особистісно-професійних і соціально-значущих якостей, цінностей, відповідального ставлення, професійної позиції та професійної культури майбутнього соціального працівника, які у сукупності складають навчальний результат підготовки, що є основним системоутворювальним фактором, за умови дотримання двох аспектів:

- 1) компетентності покладені в основу кваліфікації випускників;
- 2) компетентності, як набуті реалізаційні якості (здатності та спроможності) випускників до ефективної діяльності, не варто ототожнювати з компетенціями, як наданими особі повноваженнями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Резюмуючи вищезазначене, ми вважаємо, що професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі, результатом якої має бути сформована на високому рівні професійна компетентність, необхідно зацентувати на: вдосконаленому формуванні свідомості, моральності, відповідальності – на особистісному рівні; а на суспільному – на активізацію розвитку усталеної системи соціальних регулятивів поведінки. *Перспективи подальшого розгляду* вбачаємо у визначенні специфічних функцій соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Використані джерела

1. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару. Ч.1 / [ред. кол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. –370 с.
2. Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки : навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в

- Україні : [зб. наук. праць : в 5 т.] – Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
3. Національний освітній глосарій : вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 100 с.
 4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. / Дж. Равен – М.: Когнито-Центр, 2002. – 400 с.
 5. Слюсаренко О. М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. М. Слюсаренко // Вісник НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123-132.

Chubuk R. V.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS UNDER PARADIGMATIC CHANGES

Research shows shift towards competence-based approach, which: describes the priorities of the national education; meets the innovative direction of training modern specialists and the general concept of educational standards; directly linked with the transition to the use of key competencies in the design of educational content and organization of the system of control of its quality.

Author of articles defines the professional competence of the future social workers to social and preventive activities among the youth as the synthesis result of education and training is defined by us as an integral competence, components of which are differential competence characterized the relationship and interaction, and indicate: socially conscious possession of a certain amount of professional -oriented knowledge; availability of professional skills and practice-oriented experience to apply the acquired knowledge in the reflexive level; potential willingness and practical ability of future social workers to use modern methods of activation of social and preventive activities among young people; Maturity of personal-professional and socially significant qualities, values, responsible attitude and professional positions and professional culture of the future social worker, who together constitute the learning outcome of training is a major a factor which, subject to two aspects: 1) the competence of the basis for qualification graduates; 2) competence as acquired 'implementation quality (skills and abilities) graduates for effective operation, do not identify with the competences as provided by the person authorized.

Key words: *competence, professional preparing, adaptation, readiness, formation, personality.*

Стаття надійшла до редакції 11.11.2015 р.