

2023

МОНОГРАФІЯ

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ
ОСВІТИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Монографія

Вінниця
ТВОРИ
2023

Рецензенти:

О. Карпенко – доктор педагогічних наук, професор соціальної педагогіки та соціальної роботи (Київський університет імені Бориса Грінченка);

Г. Локарева – доктор педагогічних наук, професор кафедри акторської майстерності та дизайну (Запорізький національний університет);

Д. Бибик – доктор філософії у галузі Соціальна робота, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи (Український державний університету імені Михайла Драгоманова).

Авторський колектив:

О. Гуренко – д. пед. н., професор (1.1); **А. Попова** – к. пед. н., доцент (1.2); **К. Петровська** – к. пед. н., доцент (2.1); **А. Тургенєва** – к. пед. н., доцент (2.2); **Н. Мацейко** – асистент (2.3); **Н. Захарова** – к. пед. н., доцент (розділ 3).

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 13 від 29.06.2023 року)*

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, Н. Мацейко, К. Петровська, А. Попова, А. Тургенєва / За заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровської. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 256 с.

ISBN 978-966-949-152-7

Монографія є результатом роботи викладачів кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету над комплексною темою «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти».

У монографії висвітлено особливості професійної підготовки соціальних працівників з огляду на засади компетентнісно-зорієнтованої парадигми, розглянуто актуальні питання міжнародних стандартів підготовки фахівців соціальної сфери, особливості формування фахових компетентностей соціальних працівників та фахівців соціальної сфери, а також проблеми створення інклюзивного середовища в закладах освіти.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої педагогічної освіти, здобувачам та практичним працівникам соціально-педагогічної сфери.

Автори несуть персональну відповідальність за достовірність наданих матеріалів та правильність цитування.

РОЗДІЛ 1

СВІТОВІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

1 | **Світові моделі та стандарти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: полікультурний аспект**

Сучасне суспільство різноманітне (diverse) в культурному, мовному, релігійному, гендерному, соціальному сенсі. Це обумовлює вимоги до професійної діяльності фахівця соціальної сфери в полікультурному соціумі, а також до його підготовки. Така необхідність задекларована у різних міжнародних документах ООН, Ради Європи, Європейського Союзу, різних міжнародних ком'юніті з питань освіти. На порядку денному імплементація положень Болонської конвенції, зокрема Римського ком'юніке (2020). У цьому документі наголошено на необхідності набуття здобувачами вищої освіти міжнародних і міжкультурних компетентностей шляхом інтернаціоналізації освітніх програм [14].

Поряд з цим дві події 2022 року обумовили суттєве оновлення змісту підготовки фахівців соціальної сфери: 24 лютого – початок повномасштабної російсько-української війни, що спровокувала велику міграцію українців закордон та збільшення кількості осіб постраждалих від війни (ВПО, особи, які мають психологічну чи фізичну травму тощо); 23 червня – день, коли країни члени Європейського Союзу проголосували за надання Україні статусу країни кандидата на вступ до Європейського Союзу, що зумовлює перегляд стандартів підготовки фахівців соціальної сфери в нашій країні. Вважаємо, що саме з урахуванням цих обставин необхідно здійснити аналіз та узагальнення власного й вивчення зарубіжного

досвіду в галузі полікультурної освіти та підготовки молоді до життя в умовах соціокультурного різноманіття, формування толерантності, готовності до співпраці в міжнародному контексті.

Зауважимо, що реалізація полікультурної освіти у педагогічному закладі вищої освіти України сьогодні потребує вивчення різних соціальних і психолого-педагогічних аспектів феномена полікультурності, всебічного дослідження й виявлення наявного перспективного досвіду його впровадження за кордоном. Так, проблема інтернаціоналізації вищої школи є предметом дослідження зарубіжних та українських науковців: Н. Авшенюк (Україна), Дж. Бенкс (США), А. Бойко (Україна), Г. Бредандж (Швеція), А. Галлахер (Північна Ірландія), Р. Гош (Канада), Дж. Гартлі (Велика Британія), С. Гігс (Іспанія), А. Йогев (Ізраїль), Г. Круїф (Нідерланди), М. Лі (Малайзія), І. Лопес (Іспанія), М. Макменіман (Австралія), Т. О'Салліван (Великобританія), А. Сбруєва (Україна), С. Томлінсон (Велика Британія), С. Фултон (Північна Ірландія), А. Хіклін-Хадсон (Австралія) та ін. Однак значний світовий теоретичний і практичний досвід у царині полікультурної підготовки у вищій педагогічній освіті розкрито в українській науці недостатньо. Цим питанням в Україні присвячуються окремі дослідження на прикладі Бельгії (Т. Кучай), Великої Британії (О. Мілютіна), Канади (В. Погребняк, О. Слоньовська), США (Я. Гулецька), деяких країн Європи (В. Поліщук) та ін.

Проведений бібліометричний аналіз педагогічних джерел, присвячених різним аспектам полікультурності, свідчить про те, що наукове дослідження проблеми започатковано американськими й канадськими вченими і пов'язане насамперед з необхідністю підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами та біженцями, а пізніше – вчителів та соціальних працівників до роботи в полікультурному середовищі школи. Зауважимо, що така професія, як соціальний педагог, у США, країнах Західної Європи ототожнюється з професією соціального працівника в освітній сфері.

Ми вважаємо, що на часі є врахування досвіду професійної підготовки соціальних працівників до полікультурної роботи в школі для організації полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів в умовах вітчизняного педагогічного університету.

Започаткування фахової підготовки соціальних працівників у США пов'язане з упровадженням Нью-Йоркським благодійним товариством шеститижневої літньої програми навчання соціальних працівників (1897 р.), яка стала стимулом до появи значної кількості навчальних центрів з практичної філантропії. Вважається, що ідея вищої соціально-педагогічної освіти виникла й оформилася в період між 1904-1907 рр. та була апробована в Чиказькій школі для служб і філантропій (згодом школа стала частиною Чиказького університету) [26, с. 9-17].

Значне зростання кількості альтернативних програм із підготовки соціальних працівників призвело до оформлення Асоціації шкіл соціальної роботи (1927 р.), у межах якої вперше було розроблено професійні стандарти для підготовки соціальних працівників. Вимогою до здобувача професії «соціальний працівник», крім власного бажання, була наявність певних особистісних і психологічних характеристик претендента, а саме: високі оцінки з профільних предметів у школі, фізична й емоційна стабільність, соціальна зрілість, інтелектуальність, висновок ради школи про моральні та особистісні якості абітурієнта; достатня підготовленість у сфері поведінкових і соціальних наук, волонтерська практика, бажання працювати з соціально вразливими та маргінальними прошарками населення; толерантність як риса особистості; рекомендації до вибору цього виду діяльності з боку викладачів (учителів), соціальних працівників (адміністрації соціальних агентств, де претендент займався здійсненням волонтерської або добродійної діяльності) [29].

Як свідчить дослідження О. Пономаренко, необхідність розробки єдиного стандарту підготовки соціальних працівників зумовили: неузгодженість у позиціях асоціацій і потреба

унітаризації наявних програм, що мали переважно поліспрямований зміст; об'єднавчі процеси (1927 р. було сформовано Американську Асоціацію шкіл соціальної роботи (AASSW), а 1942 р. – Національну Асоціацію шкіл соціальної адміністрації (NASSA)) [26, с. 9-17]. Тому 1952 р. було створено Раду з навчання соціальної роботи (CSWE), в межах якої визначено вимоги до бакалаврського та магістерського рівнів навчання.

У середині 70-х рр. XX ст. у США прослідковувалася загальна тенденція до організації професійної освіти педагогів, що характеризувалася необхідністю перегляду соціокультурних пріоритетів і перебудови освітньої системи на нових демократичних засадах відповідно до вимог часу та з урахуванням особливостей різних мов і культур населення. Це істотно вплинуло на змістове наповнення програм підготовки соціальних працівників (соціальних педагогів).

Тож більшість навчальних закладів надавали перевагу так званому «середньому курсу», який визначав п'ять обов'язкових навчальних предметів, а саме: «Поведінка людини і навколишнє середовище», «Служби соціального захисту та допомоги», «Соціальна робота», «Дослідження та практика», «Цінності та професійна етика» [6].

Так, дисципліна «Поведінка людини в соціальному оточенні» передбачала формування обізнаності з питань місця особистості у мікро-, мезо- та макрорівнях суспільних відносин, мотивів поведінки людей; специфіки етнічних, культурних, расових, релігійних, статевих відмінностей та взаємин між людьми. Програма спецкурсу включала вивчення наявної системи соціальних служб, стратегій соціальної та адміністративної політики. Кінцевим результатом мали бути вміння молодого фахівця виступати посередником-медіатором, соціальним адвокатом, лобювати та відстоювати інтереси клієнта в контексті сучасної моделі соціальної політики [21, с. 92].

Полікультурна освіта в університетах США відстоювала політику мультикультуралізму, яка повільно, але міцно затверджувалася в курікулумі й навчальних матеріалах. Ці значні за обсягом наміри підтримувалися новими програмами акредитації та зміненими стандартами сертифікації педагогів у різних штатах, з'являлося нове бачення шляхів їхньої підготовки до роботи з диверситивними учнями [10, с. 151].

Американські університети ставили за мету готувати полікультурного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах зростання етнічного, культурного різноманіття суспільства. Так, Стандарти національної ради з акредитації педагогічної освіти (2002 р.) [11] містили такі критерії педагогічної освіти бакалаврів в університетах США: підтримання полікультурних та глобальних перспектив у курікулумі педагогічної освіти; досвід роботи (на практиці) з культурно диверситивними учнями, дітьми з альтернативним розвитком; наймання на роботу фахівців, які належать до різних економічних, расових, культурних груп; культурно-диверситивний склад факультетів підготовки вчителів.

Нині в США функціонують близько 100 університетів, що пропонують програми полікультурної освіти, які можуть мати різні варіації, але відображують цінності та ідеали полікультурної освіти. Найпоширенішими є такі: програми полікультурної освіти (Multicultural education), багатомовної/полікультурної освіти (Multilingual/Multicultural education), багатомовної освіти (Multilingual Education), білінгвальної освіти (Bilingual education), білінгвальної/полікультурної освіти (Bilingual/Multicultural Education), білінгвальної/кроскультурної освіти (Bilingual/Cross-Cultural Education), білінгвальної/бікультурної освіти (Bilingual/Bicultural Education), спеціальної освіти (Special education), крос-культурної освіти (Cross-cultural education), культурної/мовної диверситивності (Cultural/Linguistic Diversity), складання курікулуму та викладання в полікультурному середовищі (Curriculum and

Instructions in multicultural settings), урбаністичної освіти (Urban Education), навчання англійської як другої мови (Teaching English as Second Language), вивчення окремих мов і культур: португальської та бразильської (Portuguese and Brazilian Studies), іспанської (Spanish), французької та латинської (French and Roman languages), китайської (Chinese).

А. Джемісон коментує вимоги до програм університетської освіти, висунутих Національною Радою з педагогічної акредитації (The National Council for Accreditation of Teacher Education): вони повинні відображати ідеали плюралістичного американського суспільства; мати вільний від будь-яких стереотипів і упереджень зміст; передбачати обов'язкове вивчення однієї чи більше іноземних мов, сприяти розвитку культурної та мовної грамотності; мати інтегрований, а не додатковий характер введення полікультурного компонента в усі складники програми; бути достатньо гнучкими [9].

Ці вимоги, як зазначається у дисертаційній роботі Я. Гулецької «Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США», враховуються в розробці бакалаврських та магістерських програм і курсів полікультурної підготовки майбутніх фахівців соціальної (соціально-педагогічної) сфери в університетах США. Так, у програмі полікультурної освіти (Multicultural education program) для отримання ступеня магістра (MEd) в університеті Сент Девіс (Eastern University St. Davis) визначено такі завдання: допомогти студентам поєднати віру в навчання та філософію освіти, що призведе до становлення професіонала в освіті, налаштованого на полікультурність як в особистісній, так і професійній діяльності; надати можливість зрозуміти теоретичні та практичні (дослідницькі) основи освіти; сприяти виявленню в студентів чутливості до етнічних, гендерних і расових відмінностей; заохотити випускників демонструвати докази постійної прихильності до свого подальшого професійного розвитку та сприяння розвитку своїх колег; надати можливість виокремлювати необхідне з полікультурних матеріалів для розробки шкільного

курукулуму; навчити випускників допомагати школярам-представникам різних культур інтегруватись у клас за допомогою знань про їхні культури в навчальному процесі (Eastern University) [19, с. 122].

Отже, полікультурна освіта студентів є актуальним питанням американської педагогіки вищої школи й має комплексний, складний, міждисциплінарний характер. Як визнають американські вчені, одним із основних завдань полікультурної освіти є підготовка педагогів до роботи з диверситивними учнями та студентами.

Цікавою для нашого дослідження є канадська полікультурна освітня традиція, яка бере початок від 1971 р. (полікультуралізм офіційно проголошено пріоритетним принципом державної політики) й закріплюється Актом канадської полікультурності 1988 року [3]. Педагогічні заклади вищої освіти намагаються розв'язувати питання формування полікультурного виховного середовища й полікультурної підготовки фахівців для системи освіти (зокрема соціальних працівників (соціальних педагогів)) різними шляхами. Переважна більшість університетів і педагогічних факультетів мають власні стратегії, що стосуються проблем культурного різноманіття, расизму, дискримінації, прав людини й студентства, які розглядаються як складники полікультурної освітньої політики цих закладів [25, с. 82-101].

Специфіка полікультурної соціально-педагогічної освіти в Канаді розглядається в національному контексті (61% – англійське населення, 24% – французьке, 15% – інше) й пов'язана з діяльністю Канадської Асоціації соціальних працівників (CASW), яка була створена в 1926 році, являє собою Федеративну структуру, до якої входять 10 провінцій і територіальних асоціацій. Кооперація та співробітництво всередині CASW між асоціаціями провінцій і школами соціальної роботи здійснюється на регіональному рівні та має безпосереднє відношення до національної політики.

Школи соціальних працівників (соціальних педагогів) мають професійну й 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 зі студентськими товариствами через членство в CASW. Ці «навчальні товариства» об'єднують більшість академічних організацій у Канаді. Під патронатом CASW проводяться ділові зустрічі й наукові конференції для спеціалістів із соціальної (соціально-педагогічної) роботи, викладачів та студентів.

Університетські програми рівня бакалавр 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 належать до загальноакадемічних дисциплін, а інші припадають на останні два роки навчання, включаючи 700 годин супервізорства. Так, наприклад, до традиційного курсу навчання («Соціальне адміністрування», «Соціальні дослідження», «Розвиток людини та соціальний розвиток» тощо) в канадських школах було введено такі прикладні предмети, як: «Курс мультикультуралізму», «Профілактика сексуального насильства над дітьми, жорстокості в родині», «Курс правознавства», «Профілактики СНІДУ» тощо. Припускається, що випускник повинен бути готовим до своєї «основної практики» й демонструвати у своїх професійних стосунках з клієнтом компетенцію й повагу, вміти робити професійні висновки й діяти, спираючись на інтеграцію теорії й практики в контексті своїх професійних навичок (CASW, 1988 р.) [8].

Наведені вище факти свідчать про те, що в канадських програмах підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі надається значна увага формуванню професійної компетентності фахівців, що дозволить їм працювати в диверсифікованому (полікультурному) суспільстві.

Сьогодні Україна тримає курс на євроінтеграцію. Тому цікавим і

важливим для нашого дослідження є досвід деяких країн Євросоюзу щодо полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. Оскільки на сучасному етапі характерною ознакою більшості спільнот є зростання культурної розмаїтості внаслідок інтенсивних міграційних процесів, зокрема унаслідок російсько-української війни, визначальною концепцією соціального розвитку суспільств західного типу стала ідеологія соціальної злагоди та взаємопорозуміння всіх суспільних груп. Соціальна рівновага в таких спільнотах має досягатися на ґрунті соціального партнерства та соціальної комунікації (Ю. Хабермас, Дж. Александер). Школа, яка є відображенням ситуації, що склалася в суспільстві, відповідно реагує на ці зміни. У сучасному відкритому поліетнічному й полікультурному європейському суспільстві, як зазначає Л. Пуховська [28], по-новому визначається місце та роль педагога в навчанні й вихованні учнів, висуваються нові вимоги до його фахової підготовки.

Аналіз документів, прийнятих європейськими організаціями, та результатів наукових досліджень, здійснених європейськими центрами полікультурної освіти, свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення підготовці фахівців до педагогічної діяльності, зокрема соціальних педагогів, за умов культурно розмаїтого учнівського середовища. Йдеться про врахування не лише психофізичних та інтелектуальних індивідуальних особливостей розвитку учнів, а й про врахування так званих контекстних чинників – культурно-етнічних, соціальних, релігійних тощо, які є досить змінними в сучасних спільнотах.

Для розвитку соціальної освіти в Європі як єдиній соціальній спільноті були створені: Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки в галузі соціально-виховної роботи, Європейська асоціація інституцій дитячого та молодіжного дозвілля, Мережа інформації про освіту в Європі, Асоціація досліджень і підготовки з метою включення в Європу, Європейський центр громадського виховання та інші. Основним завданням діяльності цих

організацій є інтернаціоналізація соціальної/соціально-педагогічної освіти Європи, розширення контактів між європейськими країнами, збільшення в низці країн асигнувань на зміцнення контактів та розвиток співробітництва європейських вищих шкіл [27, с. 140-141].

З метою запровадження в освітній процес технології розширення «європейського параметру» в освіті було розроблено програми професійної підготовки молодих фахівців різних галузей: «Кометт», «Еразмус I», «Еразмус II», «Європейський параметр в освіті», «Молодь для Європи», «Темпус», «Молоді люди в європейській общині». Для розвитку єдиної Європи як соціальної спільноти та визнання й розуміння молоддю різних національних культур, поширених на європейському континенті, в 1985 р. був створений «Європейський центр громадянського виховання».

Факультет соціальної педагогіки Європейського центру працює над створенням кадрової та організаційної інфраструктур, які з юридичної точки зору визначають спеціальну навчальну програму «європейський параметр», в основу якої покладено концепцію громадянського виховання. Це теорія та практика навчання, орієнтованого на педагогічне обґрунтування міжкультурних та міжнаціональних проблем в європейській співдружності. Основними принципами діяльності цього центру є: інтернаціоналізація всіх навчальних програм вищих навчальних закладів; інтернаціоналізація та міжкультурне спілкування (при цьому наголошується на завданнях розвитку мобільності студентів, спроможності здійснювати свою професійну діяльність у майбутньому щонайменше двома мовами, можливості забезпечити залучення кожного індивіда до ознайомлення з культурними цінностями інших народів).

У професійній підготовці соціальних педагогів, як свідчать дані досліджень О. Пришляк, це завдання було покладене на нову навчальну дисципліну – «Міжкультурну педагогіку», спрямовану на ознайомлення студентів із: європейською інтеграційною проблематикою з погляду культурно-історичних течій, національних

конфліктів, взаємовпливів європейських культур; сучасними соціальними структурами в порівняльному контексті; міжнародними та європейськими документами про права людини; соціально-політичними, економічними та культурними дисбалансами, що виникли внаслідок міграційних процесів; відмінностями та спільними рисами в освітніх системах; залученням до невербального спілкування та опанування іноземних мов, принаймні однієї з них для компетентного спілкування тощо [27, с. 141].

З урахуванням прискорених останнім часом міграційних та інформаційних процесів завдання соціальної педагогіки полягає в тому, щоб гарантувати кожному індивідуві залучення до культурних цінностей різних народів. Особлива увага, на думку Б. Єржабкової [20], має приділятися мігрантам, адже вони вимушені адаптуватися до іншого полікультурного простору. Розвиток внутрішньо європейського ринку в найближчі роки, а також політична та економічна ситуації в Центральній та Східній Європі дозволяють припустити, що міграційна мобільність буде збільшуватись й активізуватися. Це передбачає загострення внаслідок цих процесів соціальних та культурних проблем, котрі мають бути розв'язані засобами соціальної педагогіки й педагогіки культури. Хоча сьогодні неможливо ще чітко розмежувати й описати сфери інтернаціональної та міжкультурної соціально-педагогічної діяльності, проте беззаперечним є факт, що в майбутньому ці сфери набуватимуть значущості. Про це свідчить хоча б той факт, що в Німеччині, наприклад, у державних та приватних соціально-педагогічних службах дедалі більшою є потреба в спеціалістах у сфері міжнаціональної та міжкультурної роботи з іноземцями. Зростає попит на спеціальні соціальні служби в масштабі Європи, особливо для роботи з молоддю.

Констатуємо, що слова Б. Єржабкової стали пророчими. Адже понад 8,5 мільйонів українців зараз шукають прихисток в Європі. Значна частина українських біженців перебуває в Німеччині. Цей виклик стимулює необхідність подальшого вдосконалення

професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників. До цього часу система підготовки кадрів соціальної сфери лише частково реагувала на нову ситуацію. Сьогодні немає узгоджених у змістовому плані навчальних програм та єдиних дипломів про здобуття освіти зі спеціальності соціальна робота/соціальна педагогіка. Навіть назва цього предмета неоднакова в різних вищих навчальних закладах: «Міжкультурна педагогіка»/ «Міжкультурне виховання»/ «Іноземна педагогіка» та інші.

Цікавим є досвід Великої Британії щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в полікультурному суспільстві. Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється в коледжах та університетах. Як свідчить дослідження О. Бартош, студенти бакалаврату вивчають низку теоретичних дисциплін (переважно у 1-2 семестрі), фахові дисципліни (у 3-4 семестрах), та отримують потужну практичну підготовку до обраної спеціалізації у 5-6 семестрі. Особливе місце серед форм і методів навчання відіграють студентські соціальні проекти та кейси, і також ігрові форми роботи та експериментальні семінари [16, с.13-18]. Проте уже в 4 семестрі студенти виконують значну практичну соціальну роботу, спрямовану, крім інших вмінь і навичок, на здатність реалізувати ефективну комунікативну взаємодію – вони працюють з сім'ями та окремими соціальними групами, виконують обов'язки помічників соціальних працівників у різних денних центрах, в ювенальній юстиції, а також за місцем проживання дітей та молоді [16, с.13].

Професійна підготовка педагога у Великій Британії орієнтована на формування особистості педагога-європейця, який може працювати в полікультурному суспільстві, у різноманітному навчальному середовищі, в альтернативних педагогічних системах.

Підтримуємо думку європейських фахівців, що полікультурно компетентний педагог усвідомлює існування різноманітних культур, критично сприймає та оцінює можливості культурного діалогу й міжкультурних зв'язків, є з'єднувальною ланкою між учнями,

представниками різних культур, підтримує в них прагнення до міжкультурного взаємопорозуміння.

Прийнятий у 2002 р. Національний стандарт кваліфікованого вчителя (Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training) [4] є провідним державним документом, який регламентує педагогічну освіту в Англії й Уельсі на сучасному етапі. У розділі «Професійні цінності в діяльності вчителя» (Professional Values and Practice) цього стандарту на перше місце винесено таку настанову: покладати великі надії на кожного учня, поважати його соціальні, культурні, мовні, релігійні та етнічні особливості й усіляко сприяти високим навчальним досягненням учнів [4, с. 6].

У цьому документі висвітлено також професійні відносини між учителем та учнями. Щоб відповідати стандартам кваліфікованого вчителя, майбутнім педагогам треба з'ясувати соціальне, культурне, мовне, релігійне та етнічне походження учнів, уточнити, якої саме підтримки вони потребують, спланувати свою роботу з урахуванням цих потреб. Учителі, які знають більше про школярів, про їхні здібності, можливості та інтереси, можуть краще навчати своїх учнів. Але в жодному разі вони не повинні прив'язувати очікування щодо академічних досягнень учнів до їхнього етнокультурного походження.

Пізніше деякі вимоги, викладені в Національному стандарті кваліфікованого вчителя, були враховані в організації полікультурної підготовки соціального працівника (соціального педагога) освітньої галузі. Так, у багатьох британських університетах було введено програми підготовки фахівців до роботи з полікультурним контингентом учнів. Наприклад, на педагогічному факультеті університету Глазго (Шотландія) майбутнім спеціалістам пропонують навчальний модуль, який складається з двох юнітів: «Сучасне розуміння навчання як соціальної діяльності» та «Глобалізація і врахування культурних особливостей в освіті» [5, с. 4].

Опановуючи перший компонент навчального модуля, студенти вивчають полікультурну сутність шотландського суспільства, критично аналізують полікультурний, антирасистський, міжкультурний і глобалізаційний напрями в педагогіці. Вони розмірковують над такими поняттями, як расова різноманітність, культурна ідентичність, глобалізація, соціальна справедливість, рівність у сучасному та історичному контекстах. На лекціях майбутні фахівці дізнаються про історію іммігрантських поселень у Британії, про те, як відомі педагоги й політики тлумачать такі поняття, як цінності, ідентичність, урахування культурних особливостей, розвиток пізнавальних здібностей учнів, а також про шляхи й способи реалізації полікультурної освіти [5, с. 5-25].

Другий компонент навчального модуля стосується таких основних проблем: культурний плюралізм у британському суспільстві; міжкультурна освіта; вплив глобалізаційних процесів на розвиток держав-націй; порівняльна характеристика індивідуального навчання та навчання в групі [5, с. 26].

Дещо відрізняється система вищої освіти Німеччини. Вона є педагогічним простором, у рамках якого відбувається не стільки територіальне воз'єднання, скільки духовний, світоглядний розвиток німецької нації. Як зазначає Л. Пуховська, для педагогічної освіти Німеччини характерною є двофазовість: перша – академічна фаза, присвячена теоретико-методичній підготовці педагога, яка завершується складанням державного іспиту; друга – практична (практика-стажування як безпосередня викладацька робота) [28, с. 80-82].

У дослідженні С. Михнюка знаходимо: підготовка соціальних працівників/педагогів у Німеччині визначається сферами їх професійної діяльності, до яких належать, передусім, сфера освіти (організація вільного часу учнів, сприяння участі молоді в національно-патріотичному русі, молодіжні організації), сфера соціальної опіки (притулки, дитячі будинки, будинки для людей

похилого віку, хоспіси та ін.), сфера життєдіяльності сім'ї (сімейні консультації, ведення випадку в межах сім'ї, співпраця з середовищем клієнта та ін.), сфера ресоціалізації (ювенальна соціальна робота, ресоціалізація засуджених, соціальна допомога узалежненим тощо), сфера недержавних організацій (громадські організації у сфері соціального захисту, PR-діяльність та ін.) [23]. І. Гриник виокремив основні здобутки системи підготовки соціальних працівників у Німеччині, а саме: варіативність навчальних програм та орієнтацію на індивідуалізацію професійної підготовки фахівців соціальної сфери; широке коло спеціалізацій з урахуванням усіх наявних в німецькому суспільстві соціальних проблем, що потребують втручання соціальних працівників; єдність теоретичної і практичної підготовки студентів [18, с. 69].

Німецьку систему підготовки соціальних працівників, крім того, вирізняє суттєва практична спрямованість, що наближує досвід цієї країни до досліджуваної нами проблеми, адже формування необхідних для взаємодії професійних компетенцій (вмінь і навичок) здійснюється саме у процесі практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Теоретична підготовка соціальних працівників до здійснення взаємодії з різними суб'єктами й об'єктами соціального захисту здійснюється фактично на вищому (четвертому в ієрархії) рівні – рівні університетської освіти.

Однією з навчальних дисциплін, яку вивчають як майбутні фахівці, в компетенцію професійної діяльності яких входить процес спілкування з різними категоріями громадян, зокрема педагогами загального та спеціального профілів, так і соціальні педагоги й соціальні працівники в усіх закладах вищої освіти Німеччини, є «Міжкультурна педагогіка». У різних навчальних закладах ця дисципліна називається по-різному: «Міжкультурна педагогіка», «Міжкультурне виховання», «Виховання в дусі європейської спільноти» тощо.

Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні базової кваліфікації соціальних педагогів, в оволодінні спеціальними знаннями, уміннями та навичками міжнародного досвіду діяльності з розв'язання міжнаціональних і міжкультурних проблем, котрі останнім часом набувають актуальності в різних напрямках соціально-педагогічної діяльності. Цей курс передбачає широке застосування методу порівняльного аналізу при вивченні таких тем, як-от: «Європейська інтеграція і зміна соціальних проблем»; «Універсальні та специфічні концепції соціального забезпечення й права на освіту»; «Європейська освітня та соціальна політика (транснаціональні системи соціального забезпечення та європеїзація освітніх систем)»; «Міжкультурне спілкування як принцип в освітній та соціальній системах».

Теоретичну основу навчальної програми цього курсу становить концепція обцинного виховання, яка набуває поширення у світі. «Виховання в душі європейської спільноти» є способом реалізації навчання, орієнтованого на педагогічне осмислення міжкультурних і міжнаціональних проблем європейської спільноти та вивчення способів їхнього розв'язання.

Технологія вивчення курсу базується на модульній системі. Це означає, що студенти мають можливість обирати лише ті модулі, що відповідають їхнім інтересам і мотивації. Під час вивчення експериментального курсу «Виховання в душі європейської спільноти» студентам на вибір пропонуються такі модулі: «Оволодіння іноземною мовою з орієнтацією на спеціальність», «Виховання в душі європейської спільноти», «Двосторонні та багатосторонні семінари», «Вивчення іншої країни або зарубіжної практики» (можливий варіант інтегрованої практики спільно з проектним навчанням у зарубіжних вищих навчальних закладах-партнерах).

Модуль «Виховання в душі європейської спільноти» є основним модулем курсу, він розроблений на основі міждисциплінарного підходу та включає такі теми: «Національний суверенітет,

міжнародна кооперація і транснаціональна інтеграція»; «Соціальна освітня політика та її практична реалізація в Європі»; «Порівняльні підходи до соціальної та освітньої політики в Європі, освіта в душі європейської спільноти».

Студенти, які в процесі навчання обирають усі модулі та успішно їх завершують, отримують додатковий документ – «Додатковий сертифікат з підготовки до виховання в душі європейської спільноти», що є свідченням першої додаткової кваліфікації у сфері міжкультурної інтернаціональної соціальної роботи. Крім отримання додаткового сертифіката, програма «Виховання в душі європейської спільноти» передбачає участь в одному з двох проєктів: «Міжкультурна робота в міському кварталі» або «Міжнародні акції з молоддю» [24].

Подібний досвід полікультурної підготовки соціальних працівників (педагогів) існує в Греції. Наукові напрацювання Ю. Короткової [22, с. 215-218.] дають змогу ознайомитися з організацією полікультурної освіти у вишах цієї європейської країни.

Університетські педагогічні відділення Греції ще з середини 90-х рр. ХХ ст. почали вводити до своїх навчальних планів дисципліни, спрямовані на вивчення проблем міжкультурного виховання, а також проблем європейської інтеграції в освіті: «Європейська інтеграція – виклик освіті», «Освіта в Новій Європі», «Європейський та міжнародний простір в освіті», «Освіта греків зарубіжжя», «Міжкультурна освіта», «Європейські програми й освіта» тощо. Мета цих дисциплін – підготувати вчителя-європейця, здатного до роботи в полікультурному суспільстві, в різноманітному навчально-виховному середовищі.

Окрім цього, до навчальних планів було введено дисципліну «Міжкультурна педагогіка», яку вивчають і студенти Німеччини. На думку грецького дослідника М. Даманакіса, «Міжкультурна педагогіка» – це галузь педагогіки, предметом якої є аналіз особливостей виховання й освіти в умовах взаємозв'язку культур і яка

має дати відповідь на питання стосовно нової мети освіти й виховання в сучасних полікультурних суспільствах, що пережили й продовжують переживати значні зміни [12, с. 175].

Зміст цієї дисципліни в навчальному плані підготовки соціальних працівників (педагогів) Афінського університету визначається таким чином: а) теоретична частина, яка включає вивчення тем: «Тлумачення основних теоретичних понять курсу»; «Гендерна політика»; «Феномен расизму»; «Расизм і ксенофобія»; «Антирасизм, плюралізм, людські цінності»; «Емігранти, репатріанти»; «Проблеми адаптації та освіти дітей репатріантів»; «Національні меншини»; «Проблеми адаптації та освіти дітей біженців»; «Полікультурне розмаїття»; «Навчальні програми та міжнаціональна дидактика»; «Грецький полікультурний буквар»; «Права людини»; «Дидактичні засоби в навчанні іноземних дітей: їх виготовлення і використання»; «Демографічна проблема»; «Соціальне ізолювання іноземних громадян – безробіття»; «Наукові дослідження в галузі міжнаціональної педагогіки і дидактики»; б) практична частина (практичні заняття в лабораторії експериментальної педагогіки, які включають укладання дидактичних посібників для виховання дітей емігрантів та репатріантів, розробку полікультурного букваря та ін.) [13, с. 109-111].

Крім того навчальні плани багатьох педагогічних відділень Греції містять такі дисципліни, як «Міжкультурне спілкування», «Навчання мови та полікультурність», «Двомовна дитина» тощо. Наприклад, навчальна дисципліна «Міжкультурне спілкування» має на меті розуміння студентами взаємовпливу мови й суспільного оточення, в якому вона вживається. Для цього досліджується зміст поняття «ввічливість/вихованість» (ευγένεια), а саме такі його відтінки, як негативна ввічливість (αρνητική ευγένεια), тобто демонстрація дистанції (έκφραση απόστασης) у стосунках з іноземцями, та позитивна ввічливість (θετική ευγένεια), тобто демонстрація близькості/гостинності (έκφραση οικειότητας) у ставленні до

представників різних етносів і культур. Аналізуються лінгвістичні та паралінгвістичні засоби спілкування, особливо висловлення прохання в грецькій та англійській мовах, а також і в інших мовах світу. Поряд з цим досліджується зв'язок між такими поняттями, як «стать» і «ввічливість». Наприкінці курсу студенти мають усвідомити, що різні соціальні та етнічні групи людей не можна порівнювати щодо ступеня їхньої ввічливості чи вихованості, бо представники різних культур по-різному розуміють та демонструють ці поняття [15].

Метою навчальної дисципліни «Навчання мови та полікультурність» є усвідомлення студентами того факту, що викладання/вивчення іноземної мови допомагає зрозуміти невідомий світ людини з іншим світоглядом. Паралельно дає можливість замислитися над способом, у який певний народ розуміє дійсність. У процесі викладання курсу майбутні педагоги, зокрема й соціальні, засвоюють основні поняття полікультурної освіти (культура, полікультурність, стереотипи, різноманіття); педагогічні підходи до реалізації мети й завдань полікультурної освіти [13, с. 109-111].

За дослідженням грецького науковця Е. Балкану, з початку ХХІ ст. грецькі вчені велику увагу приділяють проблемі введення «світової перспективи» («παγκόσμια προοπτική») в освіту, вихідним пунктом якої є загальне визнання того, що саме освіта відіграє вирішальну роль у створенні нового, більш солідарного світу, у формуванні нового типу гуманізму, заснованого на повазі до знань та культурних надбань і духовних цінностей різних народів. Зважаючи на це, особливого значення набуває необхідність систематичного ознайомлення молоді з основними проблемами місцевого та світового масштабів, з тим, як сьогодні розвивається світ у всіх сферах людської діяльності (економіка, політика, культура тощо). Реалізації цієї мети, на думку грецьких учених, сприятиме розробка програм «Розвивальна освіта» («Αναπτυξιακή εκπαίδευση» ή «Εκπαίδευση για την ανάπτυξη»), які вже успішно діють у більшості європейських країн

(у Великій Британії – «Development Education», у Франції – «Education pour Development»), а також у США – «Global Education») [1, с. 129].

Дослідник так пояснив завдання програм «Розвивальна освіта»: «Розвивальна освіта» вивчає проблеми розвитку, що виникають у всіх сферах людської діяльності не тільки на регіональному, а й на світовому рівні, причому всі сфери людської діяльності та всі народи й народності світу є тісно взаємопов'язаними. Під час дослідження проблем розвитку вивчають їхні коріння, причини й потім знаходять шляхи їхнього розв'язання. Мета цього процесу полягає в тому, щоб його учасники стали свідомими, відповідальними громадянами не тільки своєї місцевості, а й усієї планети [1, с. 129-130].

Цікавим для нашого дослідження є досвід полікультурної освіти фахівців соціальної сфери в країнах – представницях Євросоюзу, які знаходяться в Східній Європі, наприклад, Швеції, яка, за даними Організації економічного співробітництва та розвитку, посідає провідне місце в царині інтеграційної політики, досягла значних успіхів у навчанні іммігрантів і постійно вдосконалює підготовку педагогів з урахуванням полікультурного суспільства. За даними досліджень І. Ліндберг та К. Сандвел, у Швеції науковці (П. Андерсон, І. Ліндберг, А. Рабо К. Сандвол, А. Фейес та ін.) активно проводять дослідницьку роботу щодо освіти іммігрантів. У країні створено різні науково-дослідницькі центри: Національний центр з питань шведської мови як другої, Центр досліджень білінгвізму в Стокгольмському університеті, Інститут шведської мови як другої в Гетеборзькому університеті та ін. [7, с. 86].

У Швеції сьогодні намагаються подолати тенденції ксенофобії та расизму, зумовлені значною зміною культурного складу населення впродовж останніх п'ятдесяти років. Уряд країни розробив низку законодавчих актів, орієнтованих на підтримку культурних і етнічних груп, реалізацію принципу полікультурності та взаємної поваги, формування полікультурного виховного простору, вдосконалення змісту й методики шкільної освіти в цьому напрямі. У зв'язку з цим

проблеми полікультурності розглядаються і в межах педагогічної освіти, однак переважно представлені в елективних навчальних курсах [2, с. 126].

За даними досліджень Н. Бугасової, відповідно до навчальної програми коледжу в першому семестрі студенти вивчають місячний курс «Міжкультурної педагогіки» (intercultural pedagogy), метою якого є сприяння культурній диверситивності, взаєморозумінню в соціокультурному розмаїтті. Майбутні вчителі та соціальні педагоги повинні поважати й допомагати учням підвищувати свою соціокультурну ідентифікацію, формувати уявлення про культурну різноманітність, визнавати важливість багатокультурного різноманіття та взаємозв'язку між культурами, виховувати позитивне ставлення до культурних відмінностей, розвивати навички соціальної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння. Велика увага приділяється не тільки навчанню культурного різноманіття, а й формуванню суспільної терпимості в широкому значенні (статевої, сексуальної, релігійної). Хоча основними формами навчання в коледжах є лекції, проте при вивченні цієї дисципліни переважають семінари та майстерні, які передбачають більшу активність студентів. Закінчується курс колективним обговоренням із використанням рефлексії. Студенти в ході рефлексії навчаються аналізувати проведену роботу, прогнозувати й планувати свою подальшу практичну діяльність [17, с. 24-31].

Отже, вивчений нами досвід професійної підготовки соціального педагога до роботи в полікультурному суспільстві в низці країн світу дозволяє стверджувати, що специфіку педагогічної освіти визначає наявна соціокультурна ситуація в державі. Професійна підготовка соціальних педагогів зорієнтована на формування особистості педагога, здатного до міжкультурної взаємодії, активної діяльності в полікультурному суспільстві, різнорідному навчальному середовищі, альтернативних педагогічних системах.

Список використаних джерел

1. Βαλκάνου Ε. Προβλήματα δια βίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση στην ανάπτυξη *Τα εκπαιδευτικά (Τριμηνιαίο περιοδικό εκπαιδευτικού και κοινωνικού προβληματισμού)*. 2002, № 63-64 (περίοδος β). Σ. 129-137.

2. Bredange G. Teacher Education in Sweden : An Intercultural Perspective *Teacher Education in Plural Societies : An International Review*. M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. P. 116-129.

3. Canadian Multiculturalism Act URL: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html> (date of access: 09.04.2023)

4. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Qualifying to Teach. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London : DFES, 2002. 20 p.

5. Fundamentals of Education. Module handbook 2006-2007. *Faculty of Education, St. Andrew's Building, Glasgow, 2006. 37 p.* URL: <https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/HandbookTeachingLearningHigheEd.pdf> (date of access: 09.04.2023)

6. Encyclopedia of Social Work (National Assotiation of Social Workes). N.Y., 1997. P. 2238-2247.

7. Inger Lindberg and Karin Sandwall. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perstective. *Prospect*. Vol 22, №3. 2007. P. 79-94.

8. International Handbook of Social Work Education / edited by Thomas D. Watts, Doreen Elliott, Nazneen S. Mayadas. Greenwood Press, West port : Connecticut, London, 1995. 613 p.

9. Jamieson A., Curry A., Martinez G. School enrollment in the United States – social and economic characteristics of students. Washington: U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau, 2001. P. 20-533.

10. McLaren P. Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dessent for the new millenium. Boulder, CO: Westview, 1997. 230 p.

11. National Council for the Accreditation of Teacher Education. Standarts, procedures, and policies for the accreditation of professional educational units. Washington, DC: Author, 2002. 156 p.

12. Ναμανάκης Μ. Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού : πρακτικά ημερίδας*, 30 Μαρτίου 2002. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 175–184.

13. Οδηγός Σπουδών του Ν.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002. Ρ. 109-111.

14. Rome Ministerial Communiqué URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/pereklad-materialiv-ministerskoyi-konferencziyi-z-pytan-rozvytku-bolonskogo-proczesu-19-11-2020-m-rym-on-line/> (date of access: 08.04.2023)

15. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας URL: <https://www.enl.auth.gr/> (date of access: 09.04.2023)

16. Бартош О. П. До проблеми професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії. *Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 13-18.

17. Бугасова Н. В. Основні напрями навчання іммігрантів в Україні та Швеції: порівняльний аналіз *Педагогічний процес: теорія і практика* : [зб. наук. пр.] / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. 2009. № 1. С. 24–31.

18. Гриник І. Розвиток системи професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у Німеччині. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 66–74.

19. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 262 с.

20. Єржабкова Б. Вибрані питання соціальної педагогіки. Дрогобич : Вимір, 2003. 364 с.

21. Захарчук К. М. Особливості фахової підготовки соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки та проблеми української освітньої практики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 91–94.

22. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції. *Вісник СевНТУ* : [зб. наук.пр.]. Серія : Педагогіка. Севастополь, 2011. Вип. 124/2011. С. 215–218.

23. Михнюк С. В. Теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників у європейських країнах. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 1 (48). С.272–279.

24. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. Варшава : “Орт друк”, 2004. 176 с.

25. Погребняк В. А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2010. 295 с.

26. Пономаренко О. В. З історії започаткування соціальної роботи в Америці. *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. № 1. С. 9–17.

27. Пришляк О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів Німеччини до роботи у полікультурному просторі. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2007. № 2. С. 140–144.

28. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. К. : Вища школа, 1997. 180 с.

29. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України : спільність і відмінність : [наук. вид.] ; В. М. Тименко ; [за заг ред. Л. П. Пуховської]. К : Автореферат, 2003. 64 с.