

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ “ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА”**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СТАВКОВА СОФІЯ ГЕОРГІЇВНА

УДК 37.091.12: 36-051 (71)

ДИСЕРТАЦІЯ

**НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КАНАДІ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Гайдук Ніна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Львів – 2018

АНОТАЦІЯ

Ставкова С. Г. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” (015 – Професійна освіта). – Національний університет “Львівська політехніка”, Львів, 2018.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку та становлення соціальної роботи в Україні відбуваються суттєві зміни в усіх аспектах цієї галузі суспільної діяльності, включно із науковим та професійним напрямками. Розробляються та впроваджуються нові закони, залучається міжнародний досвід, засновуються нові державні та громадські організації, зростає рівень занепокоєння громадськості суспільними проблемами. Рівночасно відбувається інтегрування вітчизняної системи освіти в європейський і світовий освітній простір, що стимулює пошук та реалізацію інноваційних шляхів забезпечення якісного рівня професійної підготовки фахівців соціальної сфери, використання кращих зразків світового досвіду та збереження національних здобутків. Наближення якості соціальних послуг до світового рівня поставило перед державою питання впровадження відповідних стандартів та розвитку системи контролю за їхнім дотриманням, що посилило вимоги до неперервної професійної підготовки соціальних працівників, зокрема готових до реалізації супервізії в галузі соціальної роботи в Україні.

Професійну підготовку фахівців за спеціальністю «соціальна робота» в Україні здійснюють відповідно до Конституції України, Закону України «Про вищу освіту» (2014), інших законодавчих та нормативних документів. Для розвитку спеціальності «соціальна робота» особливого значення набувають документи ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, що зумовлюють потребу в неперервному перегляді змісту професійної підготовки фахівців.

Важливу роль у неперервній професійній підготовці соціальних працівників до супервізійної діяльності відіграють порівняльно-педагогічні студії, що мають на меті вивчення досвіду інших країн задля з'ясування позитивних напрацювань та їхньої адаптації в Україні. Значний науковий інтерес становить досвід Канади як країни, що демонструє високий рівень неперервної професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Таку підготовку в Канаді здійснюють системно та динамічно в умовах здобуття формальної, неформальної та інформальної освіти. Вона ґрунтується на принципах гуманізації, відкритості, демократизації, масовості й неперервності освіти з урахуванням потреб канадських соціально-політичних чинників та пов'язана з ідеєю єдності світу, тобто взаємозв'язку й взаємозалежності людей у глобалізованому просторі. Якість освіти у галузі соціальної роботи, кваліфікаційний рівень підготовки соціальних працівників, володіння вміннями й навичками супервізії як технології соціальної роботи розглядаються як чинники, що впливають на організацію та надання соціальних послуг громадянам Канади.

Неперервна професійна освіта, її теорія та практика стали предметом дослідження вітчизняних науковців: В. Андрущенко, І. Зязюна, С. Сисоєвої, С. Архипової, О. Барабаш, І. Беха, В. Козакова, В. Кременя, Н. Муқан, Н. Ничкало, О. Романовського, Л. Сігаєвої, М. Солдатенка, М. Чобітька, О. Шапран та ін. Супервізію та підготовку соціальних працівників до супервізійної діяльності актуалізують у наукових доробках українські та зарубіжні дослідники: М. Болдуїн (Baldwin), Н. Бондаренко, Дж. Брекке (Brekke), О. Будник, І. Грига, Дж. Едвардз (Edwards), Н. Гаулд (Gould), К. Хове (Howe), І. Грей (Gray), М. Джоунс (Jones), С. Кервінен-Нінікоскі (Karvinen-Niinikoski), П. Нуріус (Nurius), С. Кемп (Kemp), Г. Попович, Л. Уолш (Walsh), П. Вудворд (Woodward), Дж. Уекс (Wax), Т. Семигіна, Л. Тюття, І. Іванова, В. Яцура. Особливий інтерес становлять праці С. Беляєвої, Н. Гайдук, Л. Клос, В. Покладової, присвячені проблемі супервізії у соціальній роботі.

Водночас, аналіз вітчизняних наукових праць дає підставу визнати недостатню розробленість теоретичних і практичних аспектів супервізії та малодослідженість питань професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності. Тож актуальною є потреба вивчення досвіду Канади як одного з лідерів у формуванні й розвитку супервізії у сфері професійної діяльності та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення.

Теоретичний аналіз і результати вивчення науково-практичного досвіду досліджуваної проблеми посприяли виявленню *суперечностей* між: об'єктивною потребою у підвищенні якості соціальних послуг на основі використання потенціалу супервізії та недостатнім усвідомленням її значущості як інституту, процесу, системи, технології; обґрунтованою необхідністю підготовки вітчизняних соціальних працівників до супервізійної діяльності та недостатнім рівнем розробки нормативно-правового, організаційно-управлінського, навчально-методичного супроводу цього процесу; наявністю прогресивного закордонного досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності та необхідністю його вивчення й узагальнення.

Актуальність завдання щодо підготовки висококваліфікованих фахівців-супервізорів у галузі соціальної роботи, необхідність розв'язання виявлених суперечностей, недостатній рівень теоретичного й практичного опрацювання означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження: **«Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді»**.

Мета дослідження – виявити особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та на їхній основі обґрунтувати можливості творчої реалізації інноваційних ідей і досвіду Канади в Україні.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретичні засади супервізії та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення;
- 2) охарактеризувати особливості реалізації неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді;
- 3) виконати порівняльно-педагогічний аналіз неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та Україні;
- 4) окреслити можливості використання канадського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні.

Об'єкт дослідження – неперервна професійна підготовка соціальних працівників у Канаді.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* розкрито особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді (наявність етичних кодексів та першорядна роль професійних цінностей; інтеграція формальної, неформальної та інформальної професійної освіти; комплексне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів неперервної професійної підготовки супервізорів; тісний взаємозв'язок супервізії як сфери професійної діяльності в галузі соціальної роботи та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення; розвиток супервізійної діяльності на основі прикладних наукових досліджень); *обґрунтовано* теоретичні засади неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді, в основу яких покладено принципи цілісності, структурованості, практичної спрямованості, функціональності, культуровідповідності, полікультурності, активного навчання, партнерства й паритетності стосунків та аксіологічний, акмеологічний, особистісно-зорієнтований, інтегративний, рефлексивний, культурологічний, компетентнісний підходи; з урахуванням динаміки

професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді *розроблено й обґрунтовано* її модель, яка відображає принципи супервізії, мету і завдання, зміст, форми і методи неперервної професійної підготовки супервізорів, їхній досвід, види освіти, принципи неперервної професійної підготовки, зміст, особливості та умови реалізації супервізійної діяльності, нормативно-правову базу; виконано *порівняльно-педагогічний аналіз* та виокремлено спільне (гуманізація та автономність, загальнодоступність, демократизм, свобода і плюралізм, розуміння практики супервізії в соціально-політичному контексті) і відмінне (*Канада*: децентралізація управління освітою; відсутність загальнонаціональних освітніх та професійних стандартів; формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки на основі клієнтоцентрованого підходу; забезпечення можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, неформальної, інформальної освіти; двосторонній процес оцінювання результатів навчання – викладачем і студентом; *Україна*: централізоване управління освітою; наявність загальнонаціональних освітніх стандартів та відсутність професійних; формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки відповідно до освітніх стандартів; забезпечення можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, частково неформальної та інформальної освіти; переважно односторонній процес оцінювання результатів навчання – викладачем) у досвіді неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності двох країн; *окреслено* можливості використання прогресивних ідей і досвіду Канади в умовах України.

Удосконалено зміст та структуру практичної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, зміст модульних курсів професійного навчання для супервізорів.

Уточнено зміст понять «неперервна професійна підготовка до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи», «супервізія», «супервізор»,

«супервізований», «профіль професійної компетентності соціального працівника-супервізора».

Подальшого розвитку набули положення про організування неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності на основі інтеграції теорії і практики соціальної роботи; супервізію як інститут, процес, систему та технологію соціальної роботи; специфіку реалізації адміністративної, навчальної, підтримувальної функцій супервізії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, зокрема навчальний посібник «Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», словники-довідники «Все про соціальну роботу», «Політологія: сучасні терміни і поняття», «Соціальна робота: методичні вказівки до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи для студентів базового напрямку «Соціологія» спеціальності 6.130102 «Соціальна робота», ЕНМК «Теорії і методи соціальної роботи», методичні рекомендації «Психосоціальна підтримка дітей і молоді у складних життєвих обставинах у системі професійної підготовки соціальних працівників «університет – громада». Досвід Національного університету «Львівська політехніка». Матеріали, основні положення, та висновки дисертаційного дослідження можуть використовувати науковці, працівники відділів управління освітою, викладачі закладів вищої освіти, службовці Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, соціальні працівники громадських організацій тощо.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (439 найменувань, з них 281 – іноземною мовою), 19-ти додатків. Загальний обсяг дисертації складає 374 сторінки, з них 212 сторінок основного тексту, який містить 7 таблиць та 16 рисунків на 12-ти сторінках.

У вступі обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи наукового пошуку; зазначено джерельну базу; розкрито наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; подано інформацію про особистий внесок здобувача в наукових працях; відомості про апробацію та впровадження результатів дослідження; наведено дані про публікації, структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **“Теоретичні засади неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності”** проаналізовано неперервну професійну підготовку соціальних працівників до супервізійної діяльності у сучасній теорії і практиці; розкрито супервізію як сферу професійної діяльності в галузі соціальної роботи; обґрунтовано підходи, покладені в основу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

У другому розділі **“Реалізація неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді”** розкрито становлення і розвиток, охарактеризовано особливості та представлено модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді.

У третьому розділі **“Можливості використання канадського досвіду підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні”** подано результати порівняльно-педагогічного аналізу канадського й українського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності; окреслено можливості використання прогресивних ідей і досвіду Канади в умовах України.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

Ключові слова: Канада, соціальний працівник, супервізійна діяльність, неперервна професійна підготовка, професійна компетентність.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2012). Conversation with an Interpreter: Considerations for Cross-Language, Cross-Cultural Peacebuilding Research. *Peace and Conflict Studies*.19 (2). 237–258.
2. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2017). Participatory Research: Community Building in Action. *Yearbook of Varna University of Management*, X, 376–385.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Ставкова, С. Г. (2007). Супервізія – метод професійного становлення соціальних працівників: історичний аспект. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2. – 35–41.
4. Ставкова, С. Г. (2016а). До питання вивчення супервізії як соціальної технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3. 178–191.
5. Ставкова, С. (2017а). Адміністративна супервізія в організації соціальної служби: досвід Канади. У В. І. Сипченка (Ред.), *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 3 (83), 95–106.
6. Stavkova, S. (2017). Some Aspects of Continuing Professional Education of Social Workers in Canada. *Молодь і ринок*. 10 (153), 19–23.
7. Ставкова, С. Г. (2017). Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 7 (312), 243–253.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Ставкова, С. Г. (2007). Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»: Навч. посібник. Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є., Ставкова С. Г., & Беляєва, С. Я. (Ред.). Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка».
9. Ставкова, С. (2009). Супервізія як метод професійного становлення спеціалістів: історичний аспект. *Соціологія в ситуації соціальних*

невизначеностей: Тези доповідей учасників I Конгресу Соціологічної асоціації України. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

10. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник. (2013). Піча, В. М. (Ред.). Львів: «Новий Світ-2000».

11. Політологія: сучасні терміни і поняття: Короткий навчальний словник-довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації., (2014). Климанська Л. Д., Турчин Я. Б., & Хома Н. М. (Ред.). Львів: Новий Світ-2000.

12. Соціальна робота: Методичні вказівки до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи для студентів базового напрямку «Соціологія» спеціальності 6.130102 «Соціальна робота»., (2015). Гайдук Н. М., Клос Л. Є., Козак М. Я., Макух О. Є., Гілета О. П., Ставкова С. Г., & Герасим Г. З. (Укл.). Львів: Видавництво Львівської Політехніки.

13. Теорії і методи соціальної роботи. Електронний навчально-методичний комплекс., (2015). О. О. Сметаніна, С. Г. Ставкова (Укл.). Сертифікат № 01099 (Е41-181-118/2015 від 23.03.2015 р.).

14. Ставкова, С. Г. (2016). До питання професійної підготовки соціальних працівників-супервізорів у системі неперервної освіти: досвід Канади. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи.* Черкаси: Чабаненко Ю. А.

15. Психосоціальна підтримка дітей і молоді у складних життєвих обставинах у системі професійної підготовки соціальних працівників «університет – громада». Досвід Національного університету «Львівська політехніка». (2016). Гайдук Н. М., Клос Л. Є. (Ред.). Львів: Видавництво Львівської Політехніки.

ABSTRACT

Stavkova, S. H. Continuing Professional Training of Social Workers for Supervisory Activity in Canada. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional

Education (015 – Professional education). – Lviv Polytechnic National University. – Lviv, 2018.

Research topicality. Social work in Ukraine is currently undergoing significant changes in all areas of its public activity, including both academic and professional directions. New laws are being developed and implemented, international experience is being incorporated, new governmental and non-governmental organizations are emerging, and the level of public concern about social issues is increased. At the same time the integration of the domestic educational system into European and global educational space stimulates inquiry and implementation of innovative ways to ensure a high level of professional training of specialists in social services, using the best examples of international experience and, at the same time, preserving national achievements. The requirements for bringing the quality of social services up to international standards poses a challenge to the government related to introducing both standards and a system for monitoring compliance to these standards, which has strengthened the requirements for the continuing professional training of social workers in particular, prepared for the implementation of supervision in the area of social work in Ukraine.

Professional training of specialists in the area of social work in Ukraine is carried out in accordance with the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014) and other legislative and normative regulations. The documents of the UN, UNESCO, OECD, and the Council of Europe, as well as the world guidelines, which determine the need for a continuing review of the content of professional training, are of great importance for the development of the "Social Work" specialty training.

Comparative pedagogical research studying the experiences of other countries plays an important role in preparing domestic specialists in the social sphere, in particular for supervisory activity, in order to reveal positive outcomes and their adaptation in Ukraine. Significant scientific interest confirms the experience of Canada as a country that demonstrates a high level of continuing professional education for professionals in the social sphere. The education or training is carried

out systematically and dynamically in the process of obtaining formal, non-formal and informal education. This training is based on the principles of humanization, openness, democratization, mass education and continuing education, considering the needs of Canada in its socio-political sphere and linked to the ideas of global unity.

The quality of education in the area of social work, qualification level of social workers training, mastery of particular abilities and supervisory skills as technologies of social work are considered to be the factors influencing the organization and provision of social services to Canadian citizens.

The issues of continuing education, its theory and practice are highlighted in the works of national experts: V. Andrushchenko, S. Zyazun, S. Sysoeva, S. Arkhypova, O. Barabash, I. Bech, V. Kozakov, V. Kremen, N. Mukan, N. Nychkalo, O. Romanovsky, L. Sigayeva, M. Soldatenko, M. Chobitko, O. Shapran, etc.

National and foreign experts (M. Baldwin, N. Bondarenko, G. Brekke, O. Budnyk, I. Gryga, G. Edwards, H. Gould, K. Howe, I. Gray, M. Jones, S. Karvinen-Niinikoski, P. Nurius, S. Kemp, H. Popovych, L. Walsh, P. Woodward, G. Wax, T. Semygina, L. Tyuptya, I. Ivanova, V. Yatsura) study supervision and professional training of social workers for supervisory activity. They are also covered in the direct social work practice by the authors S. Belyaeva, N. Hayduk, L. Klos, and V. Pokladova.

At the same time, the analysis of domestic scientific research provides a basis for acknowledging the insufficient development of the theoretical and practical aspects of supervision and lack of research on the issues of training supervisors in the area of social work. Thus, it is relevant and important to study the experience of Canada as one of the leaders in the formation and development of supervision in the sphere of professional activity and continuing training of social workers for its implementation.

The theoretical analysis and the results of studying the scientific and practical experience of the problem under investigation contributed to the discovery of *the contradictions* between: the objective need to improve the quality of services in the

area of social work on the basis of supervisory potential and insufficient awareness of its significance as an institute, process, system, and technology; the substantiated need for training social workers for supervisory activity and the insufficiency of legislative and normative, organizational and managerial, educational and methodological support of this process; availability of the progressive foreign experience of continuing professional training of social workers for supervisory activity and the need for its study and generalization.

The relevance of the task of training highly skilled supervisors in the area of social work, the need to resolve the contradictions revealed, the insufficient level of theoretical and practical study of the issue led to the choice of the thesis topic: **“Continuing Professional Training of Social Workers for Supervisory Activity in Canada”**.

The research aim is to identify peculiarities of continuing professional training of social workers for supervisory activity in Canada, and on their basis justify the possibilities for the creative application of innovative Canadian ideas and experience in Ukraine.

In accordance with the purpose of the study, its **objectives** are defined as follows:

- 1) to substantiate theoretical principles of supervision and continuing professional training of social workers for its implementation;
- 2) to characterize the peculiarities of continuing professional training of social workers for supervisory activity in Canada;
- 3) to perform a comparative pedagogical analysis of continuing professional training of social workers for supervisory activity in Canada and Ukraine;
- 4) to highlight the possibilities of using the Canadian experience of social workers' continuing professional training for supervisory activity in Ukraine.

The continuing professional training of social workers in Canada is **the object of the study**.

The content, forms and methods of continuing professional training of social workers in the area of supervisory activity in Canada is **the subject of the study**.

Scientific novelty of the results obtained lies in the fact that *for the first time* the aspects of the continuing professional training of social workers for supervisory activity in Canada (availability of ethical codes and the primary role of professional values; integration of formal, non-formal and informal education; a complex combination of traditional and innovative forms and methods of continuing professional training of supervisors); the close interconnections between supervision as a sphere of professional activity in the area of social work and the continuing professional training of social workers for its implementation *are revealed*; reasoning of the supervisory activity on the basis of scientific research; theoretical aspects of continuing professional training for supervisory activity in Canada based on the principles of integrity, structuring, practical orientation, functionality, cultural suitability, multiculturalism, active learning, partnership and egalitarian relationships, as well as on the axiological, acmeological, personality oriented, integrative, reflexive, culturological, competency based approaches *are justified*; considering the dynamics of continuing professional training for supervisory activity in the area of "Social work" in Canadian experience its model, which reflects the principles of supervision, its purpose and objectives, content, forms and methods of continuing professional training of supervisors, their experience, types of education, principles of continuing professional training, content, peculiarities and conditions for the implementation of supervisory activity, and legal base *is elaborated and justified*; the *comparative pedagogical analysis* is conducted, and common features (humanization and autonomy, general accessibility, democracy, freedom and pluralism, understanding of the practice of supervision in socio-political context) and different features (*Canada*: decentralized management of education system, absence of nationwide educational and professional standards, formation of content, forms and methods of continuing professional training based on a client centered approach, provision of opportunities for continuing professional development by means of formal, non-formal and informational education, a two-way process of evaluating the results of teaching by an instructor and a student; *Ukraine*: centralized management of education system; existence of nationwide educational standards though lack of professional ones; formation

of content, forms and methods of continuing professional training in accordance with educational standards; provision of opportunities for continuing professional development by means of formal, partly non-formal and informal education; mostly one-way process of evaluating the results of teaching by an instructor) of continuing professional training of social workers for supervisory activity in the area of social work in both countries *are differentiated*; and the opportunities for using progressive ideas and Canadian experience in Ukrainian conditions *are outlined*.

The content and structure of practical training of social workers for supervisory activity, and the content of modular courses of professional development for supervisors *are improved*.

The notions “continuing professional training for supervisory activity in the area of social work”, “supervision”, “supervisor”, “supervisee”, and “profile of professional competence of a social worker-supervisor” *are clarified*.

The regulations for organizing continuing professional training of social workers for supervisory activity based on integrating theory and social work practice; on supervision as an institute, process, system and technology of social work; on the specifics of the implementation of administrative, educational, supportive supervisory functions *gained further development*.

The practical value of the study results is that the educational and methodical support for continuing professional training of social workers for supervisory activity is developed, namely the manual “Social Work: Field Education of Students at the “Bachelor” Educational-Qualification Level, the dictionaries-directories “Everything About Social Work: An Educational Encyclopedic Dictionary-Directory”, “Political Science: Modern Terms and Concepts”, “Social Work: Methodical Instructions for Conducting Course Papers and Writing a Bachelor Qualification Thesis for Students of the Basic Direction “Sociology”, Specialty 6.130102 “Social work”, Theories and Methods of Social Work. Electronic Training and Methodic Complex, Psychosocial Support of Children and Youth in Difficult Life Circumstances in the “University-Community” System of Professional Training

of Social Workers. Methodical Instructions Experience of Lviv Polytechnic National University.

The thesis materials, main regulations, and conclusions can be used by scholars, managers in the educational sphere, instructors of higher educational establishments, employees of the All-Ukrainian Center for the Training of Civil Servants and Local Officers of Self-government, clinicians, etc.

The structure and volume of the thesis. The paper consists of an introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (439 items, 281 of which are in foreign language) and 19 appendices. The total volume of the thesis is 372 pages, while the main content contains 221 pages. The paper includes 7 tables and 16 figures on 12 pages.

In the **introduction**, the relevance of the research topic is justified; the connection of the work with scientific programs, plans, and topics is indicated; the object, subject, purpose, objectives and methods of the research are defined; the literary sources are indicated; the scientific novelty and practical value of the study results, the approbation and implementation of the research results are outlined; the author's personal contribution is defined; and the structure and volume of the dissertation are presented.

In the first chapter entitled **“Theoretical Principles of the Continuing Professional Training of Social Workers for Supervisory Activity”**, continuing professional training of social workers for supervisory activity in modern theory and practice is analyzed; supervision as a sphere of professional activity in the practice of social work is revealed; and the approaches based on the continuing professional training of social workers for supervisory activity are justified.

In the second chapter entitled **“The Realization of the Continuing Professional Training of Social Workers for Supervisory Activity in Canada”**, the formation and development of continuing professional training, and the model of the continuing professional training of social workers for supervisory activity in Canada are revealed.

The third chapter entitled “**Opportunities to Use International Experience in Training Social Workers for Supervisory Activity in Ukraine**” presents the results of a comparative analysis of the Canadian and Ukrainian experiences of continuing professional training of supervisors in the area of social work; here the possibilities for implementation of the progressive ideas of the Canadian experience in Ukraine are formulated.

Keywords: Canada, social worker, supervisory activity, continuing professional training, professional competence.

List of Author’s Publications

Publications representing the main scientific results of the thesis

Publications in scientific periodicals of other countries

1. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2012). Conversation with an Interpreter: Considerations for Cross-Language, Cross-Cultural Peacebuilding Research. *Peace and Conflict Studies*.19 (2). 237–258.
2. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2017). Participatory Research: Community Building in Action. *Yearbook of Varna University of Management*, X, 376–385.

Publications in scientific journals of Ukraine

3. Stavkova, S. H. (2007). Supervision as a Method of Professional Development of Social Workers: Historical Aspect. *Social Work in Ukraine: Theory and Practice*, 2, 35–41.
4. Stavkova, S. H. (2016a). On the Issue of Study of Supervision as Social Technology. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 3, 178–191.
5. Stavkova, S. H. (2017a). Administrative Supervision in Social Services: Experience of Canada. At V. I. Sypchenko (Ed.), *Humanization of the Educational Process*, 3(83), 95–106.
6. Stavkova, S. (2017). Some Aspects of Continuing Professional Education of Social Workers in Canada. *Youth and Market*, 10(153), 19–23.

7. Stavkova, S. H. (2017). Development of Supervision as a Sphere of Professional Activity in Social Work: Foreign Experience. *Visnyk of Lugansk National University named after Taras Shevchenko. Pedagogical sciences*, 312, 243–253.

Publications confirming the approbation of the thesis materials

8. Stavkova, S. H. (2007). *Social Work: Field Education of Students at the Educational-Qualification Level “Bachelor”*: Manual. Hayduk N. M., Klos L. Ye., Stavkova S. H., & Belyayeva S. Ya. (Ed.). Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic National University.

9. Stavkova, S. (2009). Supervision as a Method of Professional Development of Social Workers: Historical Aspect. *Sociology in the Situation of Social Uncertainty: Abstracts of the Participants of the 1st Congress of the Sociological Association of Ukraine*. Kharkiv: KNU named after Karazin.

10. Everything About Social Work: an Educational Encyclopedic Dictionary-Directory. (2013). Picha, V. M. (Ed.). Lviv: “New World-2000”.

11. Political Science: Modern Terms and Concepts: A Brief Educational Dictionary for Students of Higher Education Institutions of the I-IV levels of Accreditation. (2014). Klymanska L. D., Turchyn Ya. B., & Khoma N. M. (Ed.). Lviv: “New World-2000”.

12. Social Work: Methodical Instructions for Conducting Course Papers and Writing a Bachelor Qualification Thesis for Students of the Basic Direction “Sociology”, Specialty 6.130102 “Social work”, (2015). Hayduk N. M., Klos L. Ye., Kozak M. Ya., Makukh O. Ye., Gileta O. P., Stavkova S. H., & Herasym H. Z. (Comp.). Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic.

13. Theories and Methods of Social Work. Electronic Training and Methodic Complex. (2015). O. O. Smetanina, S. H. Stavkova (Comp.). Certificate № 01099 (E41-181-118 / 2015 from March 23, 2015).

14. Stavkova, S. H. (2016). On the Issue of the Professional Training of Social Workers-Supervisors in the System of Continuing Education: Canadian Experience. *Managerial and Pedagogical Aspects of the Professional Activity of an Instructor of Higher Education*. Cherkasy: Y. A. Chabanenko.

15. *Psychosocial Support of Children and Youth in Difficult Life Circumstances in the System of Professional Training of Social Workers “University-Community”. Experience of Lviv Polytechnic National University.* (2016). Hayduk N. M., Klos L. Ye. (Ed.). Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	10
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	31
1.1. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності як науково-педагогічна проблема	31
1.2. Супервізія як сфера професійної діяльності у галузі соціальної роботи	51
1.3. Підходи до неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності	92
Висновки до першого розділу	117
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КАНАДІ	120
2.1. Становлення і розвиток неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді	120
2.2. Особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді	138
2.2.1. Використання потенціалу формальної освіти	145
2.2.2. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в контексті неформальної та інформальної освіти	157
2.2.3. Форми і методи неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності	170

2.2.4. Модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді	176
Висновки до другого розділу	179
РОЗДІЛ 3. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	182
3.1. Порівняльно-педагогічний аналіз неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді й Україні	182
3.2. Прогностичне обґрунтування можливостей використання канадського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні	195
Висновки до третього розділу	225
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	228
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	234
ДОДАТКИ	272

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку та становлення соціальної роботи в Україні відбуваються суттєві зміни в усіх аспектах цієї галузі суспільної діяльності, включно із науковим та професійним напрямками. Розробляються та впроваджуються нові закони, залучається міжнародний досвід, засновуються нові державні та громадські організації, зростає рівень занепокоєння громадськості суспільними проблемами. Рівночасно відбувається інтегрування вітчизняної системи освіти в європейський і світовий освітній простір, що стимулює пошук та реалізацію інноваційних шляхів забезпечення якісного рівня професійної підготовки фахівців соціальної сфери, використання кращих зразків світового досвіду та збереження національних здобутків. Наближення якості соціальних послуг до світового рівня поставило перед державою питання впровадження відповідних стандартів та розвитку системи контролю за їхнім дотриманням, що посилило вимоги до неперервної професійної підготовки соціальних працівників, зокрема готових до реалізації супервізії в галузі соціальної роботи в Україні.

Професійну підготовку фахівців за спеціальністю «соціальна робота» в Україні здійснюють відповідно до Конституції України, Закону України «Про вищу освіту» (2014), інших законодавчих та нормативних документів. Для розвитку спеціальності «соціальна робота» особливого значення набувають документи ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, що зумовлюють потребу в неперервному перегляді змісту професійної підготовки фахівців.

Важливу роль у неперервній професійній підготовці соціальних працівників до супервізійної діяльності відіграють порівняльно-педагогічні студії, що мають на меті вивчення досвіду інших країн задля з'ясування позитивних напрацювань та їхньої адаптації в Україні. Значний науковий інтерес становить досвід Канади як країни, що демонструє високий рівень неперервної професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Таку підготовку в Канаді здійснюють системно та динамічно в умовах здобуття формальної, неформальної та інформальної освіти. Вона ґрунтується на принципах

гуманізації, відкритості, демократизації, масовості й неперервності освіти з урахуванням потреб канадських соціально-політичних чинників та пов'язана з ідеєю єдності світу, тобто взаємозв'язку й взаємозалежності людей у глобалізованому просторі. Якість освіти у галузі соціальної роботи, кваліфікаційний рівень підготовки соціальних працівників, володіння вміннями й навичками супервізії як технології соціальної роботи розглядаються як чинники, що впливають на організацію та надання соціальних послуг громадянам Канади.

Неперервна професійна освіта, її теорія та практика стали предметом дослідження вітчизняних науковців: Андрущенко, Зязюна, Сисоєвої та ін. (2003), Архипової (2017), Барабаш (2012), Беха (2005), Козакова (1990), Кременя (2003), Муқан (2011), Ничкало (2008), Романовського (2013), Сігаєвої (2010), Солдатенка (2008), Чобітька (2010), Шапран (2013) та ін. Супервізію та підготовку соціальних працівників до супервізійної діяльності актуалізують у наукових доробках українські та зарубіжні дослідники: Брекке (Brekke, 2012), Едвардз (Edwards, 2013), Гаулд і Болдуїн (Gould, & Baldwin, 2004), Хоуе і Грей (Howe, & Gray, 2013), Джоунс (Jones, 2004), Кервінен-Нінікоскі (Karvinen-Niinikoski, 2004), Нуріус і Кемп (Nurius, & Kemp, 2012), Уолш і Вудворд (Walsh & Woodward, 1989), Уекс (Wax, 1979), Будник (2014), Грига і Бондаренко (2004), Попович (2001), Семігіна (2001), Тюптя й Іванова (2004), Яцура (2010). Особливий інтерес становлять праці Беляєвої, Гайдук, Клос (2007), Покладової (2002), присвячені проблемі супервізії у соціальній роботі.

Водночас, аналіз вітчизняних наукових праць дає підставу визнати недостатню розробленість теоретичних і практичних аспектів супервізії та малодослідженість питань професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності. Тож актуальною є потреба вивчення досвіду Канади як одного з лідерів у формуванні й розвитку супервізії у сфері професійної діяльності та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення.

Теоретичний аналіз і результати вивчення науково-практичного досвіду досліджуваної проблеми посприяли виявленню *суперечностей* між: об'єктивною потребою у підвищенні якості соціальних послуг на основі використання потенціалу супервізії та недостатнім усвідомленням її значущості як інституту, процесу, системи, технології; обґрунтованою необхідністю підготовки вітчизняних соціальних працівників до супервізійної діяльності та недостатнім рівнем розробки нормативно-правового, організаційно-управлінського, навчально-методичного супроводу цього процесу; наявністю прогресивного закордонного досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності та необхідністю його вивчення й узагальнення.

Актуальність завдання щодо підготовки висококваліфікованих фахівців-супервізорів у галузі соціальної роботи, необхідність розв'язання виявлених суперечностей, недостатній рівень теоретичного й практичного опрацювання означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження: **«Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає науковому напрямку кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка» «Дослідження соціальної сфери задля регулювання соціальних проблем». Дисертація виконана відповідно до наукової теми «Соціогуманітарний вимір регулювання проблем сучасного українського суспільства» №0112U007338. Тема затверджена Вченою радою Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (протокол №7 від 29.02.2012) та уточнена Вченою радою Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (протокол №1 від 02.09.2016).

Мета дослідження – виявити особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та на їхній

основі обґрунтувати можливості творчої реалізації інноваційних ідей і досвіду Канади в Україні.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретичні засади супервізії та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення;
- 2) охарактеризувати особливості реалізації неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді;
- 3) виконати порівняльно-педагогічний аналіз неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та Україні;
- 4) окреслити можливості використання канадського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні.

Об'єкт дослідження – неперервна професійна підготовка соціальних працівників у Канаді.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді.

Методологічну основу дослідження формують філософські положення про взаємозв'язок загального й унікального; інтеграцію теорії і практики; неперервний розвиток особистості; динамічність розвитку неперервної професійної освіти на основі принципів цілісності, структурованості, практичної спрямованості, функціональності, культуровідповідності, полікультурності, активного навчання, партнерства та паритетності стосунків; концепції акмеології та аксіології.

Методи дослідження. З метою реалізації мети і завдань дослідження в дисертації використано комплекс методів: *теоретичні* (аналіз та синтез результатів теоретичних педагогічних досліджень; індукція та дедукція, контент-аналіз навчально-методичного забезпечення для виявлення особливостей неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності; зіставлення та порівняння практичного досвіду

досліджуваної країни та України; логічний метод та моделювання для розробки моделі неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності та виявлення взаємозв'язків між її компонентами; систематизація та узагальнення для формулювання висновків); *емпіричні* (анкетування, бесіда, пряме й непряме спостереження, тестування з альтернативними відповідями з метою визначення потреби у здійсненні супервізії, вивчення ставлення соціальних працівників до супервізійної діяльності та ефективності впровадження авторської програми практичної підготовки студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» до здійснення супервізії).

Джерельна база: документи НАПН України та ПРООН в Україні, ЮНЕСКО, МОП, ОЕСР, Канадської асоціації соціальних працівників (КАСП) (*англ.* Canadian Association of Social Workers (CASW)), Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи (КОАСР) (*англ.* Canadian Association for Social Work Education (CASWE)), Канадської ради регуляторів соціальної роботи (КРПСР) (*англ.* Canadian Council of Social Work Regulators (CCSWR)), Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, навчальні програми підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи в університетах Канади та України.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* розкрито особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді (наявність етичних кодексів та першорядна роль професійних цінностей; інтеграція формальної, неформальної та інформальної професійної освіти; комплексне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів неперервної професійної підготовки супервізорів; тісний взаємозв'язок супервізії як сфери професійної діяльності в галузі соціальної роботи та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до її здійснення; розвиток супервізійної діяльності на основі прикладних наукових досліджень); *обґрунтовано* теоретичні засади неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді, в основу яких

покладено принципи цілісності, структурованості, практичної спрямованості, функціональності, культуровідповідності, полікультурності, активного навчання, партнерства й паритетності стосунків та аксіологічний, акмеологічний, особистісно-зорієнтований, інтегративний, рефлексивний, культурологічний, компетентнісний підходи; з урахуванням динаміки професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді *розроблено й обґрунтовано* її модель, яка відображає принципи супервізії, мету і завдання, зміст, форми і методи неперервної професійної підготовки супервізорів, їхній досвід, види освіти, принципи неперервної професійної підготовки, зміст, особливості та умови реалізації супервізійної діяльності, нормативно-правову базу; виконано *порівняльно-педагогічний аналіз* та виокремлено спільне (гуманізація та автономність, загальнодоступність, демократизм, свобода і плюралізм, розуміння практики супервізії в соціально-політичному контексті) і відмінне (*Канада*: децентралізація управління освітою; відсутність загальнонаціональних освітніх та професійних стандартів; формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки на основі клієнтоцентрованого підходу; забезпечення можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, неформальної, інформальної освіти; двосторонній процес оцінювання результатів навчання – викладачем і студентом; *Україна*: централізоване управління освітою; наявність загальнонаціональних освітніх стандартів та відсутність професійних; формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки відповідно до освітніх стандартів; забезпечення можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, частково неформальної та інформальної освіти; переважно односторонній процес оцінювання результатів навчання – викладачем) у досвіді неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності двох країн; *окреслено* можливості використання прогресивних ідей і досвіду Канади в умовах України.

Удосконалено зміст та структуру практичної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, зміст модульних курсів професійного навчання для супервізорів.

Уточнено зміст понять «неперервна професійна підготовка до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи», «супервізія», «супервізор», «супервізований», «профіль професійної компетентності соціального працівника-супервізора».

Подальшого розвитку набули положення про організування неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності на основі інтеграції теорії і практики соціальної роботи; супервізію як інститут, процес, систему та технологію соціальної роботи; специфіку реалізації адміністративної, навчальної, підтримувальної функцій супервізії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, зокрема навчальний посібник «Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», словники-довідники «Все про соціальну роботу», «Політологія: сучасні терміни і поняття», «Соціальна робота: методичні вказівки до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи для студентів базового напрямку «Соціологія» спеціальності 6.130102 «Соціальна робота», ЕНМК «Теорії і методи соціальної роботи», методичні рекомендації «Психосоціальна підтримка дітей і молоді у складних життєвих обставинах у системі професійної підготовки соціальних працівників «університет – громада». Досвід Національного університету «Львівська політехніка». Матеріали, основні положення, та висновки дисертаційного дослідження можуть використовувати науковці, працівники відділів управління освітою, викладачі закладів вищої освіти, службовці Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, соціальні працівники громадських організацій тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (довідка № 71 – 229 від 10.09.2017), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (акт від 15.09.2017), Національного університету «Львівська політехніка» (акт № 67–01–1496 від 15.09.2017), Чернігівського національного технологічного університету (акт № 802/34 – 1773 від 19.09.2017), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07–10/1652 від 29.09.2017).

Результати дослідження апробовано й впроваджено в освітню компоненту діяльності Сумської обласної громадської організації «Калинове гроно» (довідка № 58 від 20.09.2017) в рамках реалізації проектних програм 2015 р. та 2017 р. (проекти «Формування соціального майданчика взаємодії», «Соціалізація родин внутрішньо переміщених осіб» за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні).

Особистий внесок здобувача. У праці Stavkova & Flaherty (2012), опублікованій у співавторстві, авторкою обґрунтовано питання емоційної компетентності та ефективного спілкування, Stavkova & Flaherty (2017) – охарактеризовано сучасний стан та перспективи застосування підходу «дослідження шляхом участі» в Україні; Ставкова et al. (2007) – визначено ролі та відповідальності супервізора навчальної практики студентів спеціальності «соціальна робота»; Ставкова et al. (2013) – визначено основні поняття у сфері супервізії у галузі соціальної роботи; Ставкова et al. (2014) – інтерпретовано основні поняття соціальної політики в галузі соціальної роботи, супервізійної діяльності; Ставкова et al. (2015) – визначено завдання супервізора в соціальній організації щодо виконання студентом емпіричної частини дослідження; Ставкова & Сметаніна (2015) – укладено розділи посібника, присвячені питанню теорії і практики супервізії; Ставкова et al. (2016) – укладено підрозділи 1.3 та 2.2.2.

Апробацію результатів дослідження здійснено у рамках проведення Міжнародної школи «Дотримання прав дитини шляхом наснаження батьків і

сімей» (Галлоуей, Ірландія, 2015); Міжнародної наукової конференції «Сучасна наука: бізнес і освіта» (Добрич, Болгарія, 2017); Міжнародного симпозіуму «На шляху до здорового суспільства: гуманістичний вимір» (Львів, 2017); І Конгресу соціологічної асоціації України «Соціологія в ситуації соціальних невизначеностей» (Харків, 2009); Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на Сході України» (Старобільськ, 2017); наукових семінарів кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка» (2012–2017).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 15-ти працях, з яких 5 статей у наукових фахових виданнях України, 2 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 2 – у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій, 1 навчальний посібник, 2 словники-довідники, 1 методичні вказівки, 1 методичні рекомендації, 1 електронний навчально-методичний комплекс.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (439 найменувань, з них 281 – іноземною мовою), 19-ти додатків. Загальний обсяг дисертації складає 374 сторінки, з них 212 сторінок основного тексту, який містить 7 таблиць та 16 рисунків на 12-ти сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У першому розділі виконано аналіз теоретичних засад неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді; охарактеризовано супервізію як сферу професійної діяльності та розглянуто підходи, покладені в основу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

1.1. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності як науково-педагогічна проблема

З метою досягнення мети та виконання завдань дисертаційної роботи здійснено огляд літературних джерел, які розділено на сім кластерів за основними напрямками дослідження.

Перший кластер опрацьованих нами літературних джерел формують наукові праці, автори яких зосереджуються на питаннях неперервної професійної освіти та неперервної професійної підготовки.

Останніми роками суттєво змінилася система накопичення й передачі знань, а їхній обсяг значно зріс. Результати формальної освіти перестали відповідати вимогам сьогодення. Стало очевидним, що рівень освіти суттєво впливає на якість життя людини, але базові знання, які отримує особа у вищому навчальному закладі, є актуальними лише впродовж 10 – 15-ти років. Відтак, якщо не продовжувати навчання в різних формах та не підвищувати кваліфікацію, якість життя знижується (Знятдинова, 1999). Стає поширеним нове визначення людини як “істоти, яка навчається”, тобто “homo student” (Змеев, 2007, с. 5).

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (далі по тексту ОЕСР) працівники із низьким рівнем кваліфікації ризикують стати безробітними в чотири рази частіше, ніж висококваліфіковані фахівці (OECD Employment Outlook, 2004).

Перегляд та зміни традиційних підходів до освіти, як інструменту суспільного розвитку та фактора зростання соціального добробуту, зумовлені вимогами часу. Сьогодні освіту вважають ресурсом не лише особистості, а й країни, що сприяє накопиченню її соціального та економічного потенціалу. Однією із відмінних рис висококваліфікованого фахівця, зокрема, у соціальній сфері, вважають саме залучення його до неперервного процесу навчання протягом кар'єри не задля особистої користі, а, передусім, задля надання найкращих послуг клієнтам.

Освіта стає сферою освітніх послуг. Відтак, на неї поширюються закони ринкових механізмів, зокрема, закони попиту та пропозиції, конкуренції, маркетингу. Як стверджує С. Змеев, “вектор розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття можна визначити як шлях подолання жорсткої детермінованості завдяки розширенню рамок традиційних систем освіти, усуненню різноманітних обмежень, отриманню більшої “відкритості” і гнучкості, вивільненню індивіда у процесі навчання, розкриттю його потенційних можливостей і перетворенню його на справжнього суб'єкта власної історії” (Змеев, 2007). Інакше кажучи, концепція “відкритого” навчання стала важливим чинником організації і розвитку освіти.

Сьогодні мова йде про ще одну концепцію розвитку освіти, а саме – про навчання впродовж усього свідомого життя. Наголосимо, що ідеї неперервності освіти присутні в усіх світових педагогічних концепціях, включаючи Канаду, оскільки у сучасних швидкоплинних соціально-економічних умовах постійно створюють нові освітні напрями, профілі спеціалізації, з'являються нові робочі місця, що дає змогу учасникам навчального процесу реалізувати власний потенціал та досягти життєвого успіху.

Проблематику неперервної освіти, зазвичай, пов'язують із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального та професійного досвіду. Уперше концепцію неперервної освіти представив Ленгранд на форумі ЮНЕСКО 1965 року. Ця ідея викликала значний теоретичний і практичний відгос. У запропонованому ним трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею, що базується на освітніх началах людини, якій слід створювати протягом усього життя умови для повного розвитку її здібностей (Прозорова, 2009).

Вважають, що стимулом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція “єдності світу”, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. Причому людина є головною цінністю і вузлом сплетіння всіх процесів (Таланчук, 2014).

Становить інтерес дослідження Фюртера, який разом із Тонконогою розробили ретельну періодизацію етапів розвитку неперервної освіти, які поєднали із рівнями соціально-економічного розвитку держави (Тонконогая, & Подобеда, 1999). До середини 1960-х років неперервну освіту розглядали лише як метод подолання недоліків у формальній освіті. З 1970-х років значну увагу стали надавати розвивальній функції, яка сприяє духовному піднесенню особистості та задоволенню потреб у творчому зростанні. Згодом, 1973 року ці ідеї виклали у Концепції неперервної освіти ОЕСР. Відтоді стратегію неперервної освіти вважають одним із найважливіших чинників соціального добробуту (Gerlach, 2000, p. 61).

Науковці зазначають, що бажання до неперервного навчання полягає у притаманному людині прагненні до самовдосконалення та є невід'ємною життєвою потребою й доконечним елементом людського існування (Змеев, 2007).

Вважають, що в сучасних умовах постіндустріального суспільства рівень здобутої людьми освіти є вирішальною передумовою їхнього соціального становища (Bell, 1999).

Ми не виявили праць у вітчизняній науковій літературі, присвячених становленню супервізорів, які отримують відповідні цій посаді знання, вміння та навички шляхом участі у неперервному навчальному процесі. Однак у значній кількості праць вітчизняних науковців досліджено проблематику неперервної освіти. На нашу думку, процес формування неперервної освіти є складним і довготривалим.

Зокрема, *неперервність* освіти розглянуто у працях таких науковців, як: Архипова (2017), Зязюн (2001), Ничкало (2000, 2001, 2002), Семиченко (2002), Сисоєва (2001), Сігаєва (2010), Солдатенко (2008), Шапран (2013) та ін.; *формування вмінь та навичок самостійності* проаналізовано у працях Зязюна (2001), Козакова (1990), Сігаєвої (2007); *інтелектуальний та професійно-творчий розвиток особистості* вивчали Зязюн (2000), Сисоєва (2004), Романовський (2013); *особистісно-зорієнтований підхід* із урахуванням різниці в інтелектуальній, емоційній, когнітивній сферах, в психічному розвитку, мотивах та потребах особистості досліджували Бех (2005), Рибалка (1998), Семиченко (2002), Сисоєва (2008), Чобітько (2010) та інші.

Ми покладаємося на положення, обґрунтовані Ничкало, яка розглядає неперервну освіту як філософсько-педагогічну концепцію, відповідно до якої освіту трактують як процес, що охоплює все життя людини, важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що репрезентує її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь (Ничкало, 2008, с. 10). Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій та інші тенденції, на думку Зязюна, зумовлюють необхідність заміни формули “освіта на все життя” формулою “освіта через усе життя” (Зязюн, 2000).

Неможливо не погодитись із думкою Кременя, який вважає, що найвища мета держави і суспільства полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління

людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. Пріоритетні напрями розвитку освітньої системи серед перших п’яти містять: особистісну орієнтацію освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи неперервної освіти та навчання впродовж життя (Кремень, 2003).

За переконанням Сисоєвої, “сміслом і метою освіти є людина у постійному (упродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем” (Сисоєва, Алексюк, & Воловик, та ін., 2001, с. 90).

“Українська енциклопедія освіти” визначає неперервну освіту як процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості і всебічне збагачення її духовного світу, як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти (Задорожна, & Кузнецова, 2008).

В аналітичній записці щодо аналізу вивчення світового досвіду розвитку освіти впродовж життя, розробленій Українським національним інститутом стратегічних досліджень, наголошено, що сьогодні не можна протягом п’яти або шести років підготувати людину до професійної діяльності на все життя, оскільки щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Прийнята у США 50-відсоткова одиниця виміру старіння знань фахівця ілюструє, що для багатьох професій цей період настає менше ніж за п’ять років завдяки виникненню нової інформації. Тобто у системі вищої освіти в Україні це стається раніше, ніж закінчують навчання. Такий стан речей зумовлює

необхідність переходу до освіти впродовж життя. Безперечно, крім отриманих фахових знань, потрібно розвивати вміння та навички комунікування та самовдосконалення, тобто готуватися до подальшого навчання впродовж усього професійного життя (Національний інститут стратегічних досліджень, 2017). Деве вважає, що неперервна освіта безпосередньо пов'язана як із розвитком окремої особистості, так і з соціальним прогресом загалом (Dave, 1976).

Переконані, що сьогодні неперервна освіта має стати головним вектором у стратегії розбудови нової освітньої концепції, оскільки її прогресивність і пріоритетність не піддають сумніву. Саме тому потрібно кардинально переосмислити зміст, форми і методи сучасної освіти та залучити до освітнього процесу нові джерела і ресурси. Зазначимо, що у педагогіці різних країн поняття “неперервна освіта” можуть позначати різними термінами, такими як “освіта протягом усього життя” (*англ.* lifelong education), “неперервна освіта” (*англ.* continuing education), “освіта дорослих” (*англ.* adult education), “подальша освіта” (*англ.* further education), “відновлювана освіта” (*англ.* recurrent education), тобто чергування освіти впродовж усього життя з іншими видами діяльності, головним чином з роботою, “перманентна освіта” (*англ.* permanent education). У кожному з цих термінів наголошено на певних аспектах, проте загальним залишається неперервний навчальний процес, до якого залучають дорослих людей.

Кроуплі зазначив, що ще 1929 року Йекслі визначив та обґрунтував концепцію неперервної освіти, оскільки вважав цей процес органічним, таким, що допомагає людині пристосуватись до мінливої соціально-економічної сфери в умовах капіталістичного ладу (Cropley, 1978).

У “Словнику англійської мови” неперервну освіту визначено як “...забезпечення або використання як формальних, так і неформальних навчальних можливостей упродовж людського життя з метою забезпечення постійного розвитку та вдосконалення знань і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності та особистого розвитку” (Collins English Dictionary).

Для нашого дослідження вагомим значення набуває визначення неперервної освіти, подане у технічному завданні для аналізу потреб учасників навчального процесу (соціальних працівників) провінції Квебек у Канаді (*англ.* Terms of reference for training needs analysis. Continuing education component), а саме: “неперервна освіта – це навчальні заходи, що відбуваються після закінчення формального навчання, які сприяють вдосконаленню та модернізації знань, а також розвиткові вмінь і навичок”. Далі у розширеному визначенні йдеться про те, що “...неперервна освіта становить постійний процес набуття вмінь і навичок окремими особами чи організаціями впродовж усього циклу їхнього професійного існування задля підвищення кваліфікації у конкретній сфері фахової діяльності, які (вміння та навички) відповідають потребам особистості, організації та суспільства загалом. Це також будь-який навчальний процес, як-от: тренінг, семінар, робоча навчальна програма, який сприяє залученню до неперервної освіти” (Terms of reference for training needs analysis. Continuing education component, 2008, p. 5).

У процесі здобуття неперервної освіти слід застосовувати принципи сучасної педагогіки та психології задля вирішення освітньо-виховних завдань. Цими принципами, за визначенням Міжнародного інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (м. Гамбург, Німеччина), є гуманізація, демократизація освіти, гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність підходів до організації навчального процесу, особлива увага до освіти жінок, молоді, людей з інвалідністю (Ходаков, 1998).

Окремо зупинимось на визначенні формальних освітніх послуг. Формальна освіта, зазвичай, послуговується систематичними, організованими освітніми моделями, які структуруються відповідно до законів і норм, передбачених доволі жорсткими правилами щодо формування навчальних планів, їхнього змісту та методології. Вона відповідає процесу освіти, прийнятому у школах і університетах, до якого обов’язково залучають викладачів, студентів та установи загалом. Офіційні навчальні установи,

зазвичай, адміністративно, фізично й організаційно впорядковані та вимагають від студентів максимальної присутності в навчальній аудиторії.

Формальна освіта спрямована на здобуття або зміну освітнього рівня та кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно із затвердженими освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що засвідчують отримання відповідних документів про освіту; передбачає всі види здобуття знань у рамках національної системи освіти. Професійну освіту, освіту осіб із особливими потребами й окремі складові освіти дорослих часто визнають як складові системи формальної освіти.

Однак існує думка, що у процесі створення системи формальної освіти індивідуальні особливості студентів, їхні цінності та ставлення до уваги не беруть. Зокрема, Діб висловив думку, що формальна освіта ігнорує загалом завдання, спрямовані на особистісний ріст студентів, оскільки навчальні плани не враховують основних принципів навчання дорослих людей, що ставить під сумнів продуктивність системи освіти. Він вважає, що у процесі формального навчання викладачі симулюють викладання, а студенти симулюють навчання. Відтак, формальна освіта не може приховати свою відчуженість від реальних потреб студентів та суспільства загалом (Dib, Formal, 1988).

Водночас сьогодні в освітньому просторі оперують поняттями неформальної та інформальної освіти, визначення яких сформульовані в “Освітньому глосарії ЮНЕСКО” (Освітній глосарій ЮНЕСКО). Щодо неформальної освіти, то до неї належить набуття всіх інших знань протягом життя людини. Присутності студентів у аудиторії не завжди вимагають, оскільки навчальні заходи, здебільшого, передбачені поза установою. Наприклад, виконання письмових робіт чи читання наукової літератури, що також зменшує кількість персональних контактів між викладачами та студентами. Навчальний процес стає гнучким, адаптованим до потреб та інтересів студентів.

Як вважає Ворд зі співавторами, подати визначення неформальної освіти доволі складно, оскільки у різних країнах існують відмінності у традиціях

неформальної освіти. Автори зазначають, що лише системний та холістичний аналіз сприятиме розмежуванню формальної та неформальної освіти. На думку науковців, освітній процес, який відбувається поза межами навчальних установ, усе ще мало цікавить фахівців із планування освітніх послуг. Незважаючи на вищезазначене, автори виокремили дві головні ознаки неформальної освіти: орієнтацію навчального процесу на студентів, їхні потреби та можливості, а також безпосередню користь від отриманої освіти для особистісного і професійного зростання студентів (Ward, Sawyer, McKinney, & Dettoni, 1974).

У рамках проекту “Європейський центр знань молоді” (англ. European Youth Knowledge Centre) експерти Ради Європи спільно з Єврокомісією визначили неформальну освіту як будь-яку організовану поза формальною освітою навчальну діяльність, яка доповнює формальну освіту, забезпечуючи засвоєння необхідних умінь і навичок для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність є структурованою, вона має освітню мету, визначені часові рамки, інфраструктурну підтримку і відбувається свідомо (Богдзевич, Иванова, & Назина, 2009).

В “Освітньому глосарії ЮНЕСКО” головними принципами неформальної освіти визнано такі: а) вчитися в процесі практичної діяльності (англ. learning by doing), б) вчитися взаємодіяти, тобто вчитися працювати в команді, виховувати неосудливе ставлення до оточуючих та співпрацювати з ними, незважаючи на відмінності; в) вчитися навчатися, тобто розвивати вміння та навички пошуку та обробки інформації, аналізу власного досвіду, встановлення персональних навчальних цілей та застосування переліченого на практиці (рис. 1.1 (Освітній глосарій ЮНЕСКО, с. 9).



Рис. 1.1. Головні принципи неформальної освіти (опрацьовано автором)

Експерти Ради Європи наголосили, що дослідження є головним методом неформальної освіти. Пізнання відбувається на різних рівнях: когнітивному, практичному та афективному. На когнітивному рівні засвоюють факти, встановлюють логічні зв'язки, осмислюють теорії. На практичному рівні реалізують рішення та тренують уміння та навички. Афективний рівень навчання передбачає усвідомлення власних емоцій, норм, цінностей, ставлень до певних речей. Навчання відбувається на паритетних засадах: у ньому об'єкт і суб'єкт процесу визначаються як учасники процесу (Освітній глосарій ЮНЕСКО, с. 9).

Залучення до неформального освітнього процесу пропонує учасникам набуття необхідного досвіду та сприяє кращому розумінню самих себе та навколишнього світу. Неформальна освіта швидше реагує на нові потреби, які виникають в учасників у процесі навчання, а також на потреби громади. Часто її запроваджують для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Вона призначена для осіб будь-якого віку, проте не обов'язково передбачає неперервний шлях здобуття освіти. Зокрема, це можуть бути короткотермінові програми та/або програми низької інтенсивності, що надають у вигляді коротких курсів, майстер-класів, тренінгів та семінарів (Освітній глосарій ЮНЕСКО).

Поділяємо думку Пекар, що саме неформальна освіта пропонує альтернативні форми навчання та новий зміст, які допомагають людям пристосуватися до постійних трансформацій суспільства. Сьогодні одним із головних завдань неформальної освіти є підготовка молоді та дорослих до самостійного життя, оскільки формальна освіта не гарантує інтеграції на ринку праці і, відтак, втрачає свою монополію. Водночас неформальну освіту часто позиціонують зі сферою громадянської освіти, і спрямована вона на створення умов для формування демократично зорієнтованого громадянина. Саме неформальна освіта формує та розвиває такі вміння й навички, які виходять за межі цілей формальної освітньої системи, наприклад, уміння впоратись із проблемами та стресовими ситуаціями, вміння критично мислити та брати

участь у суспільно-політичних процесах, уміння жити в умовах різноманітності та динамічних змін у суспільстві, вміння навчатись тощо (Пекар, 2011).

Щодо інформальної освіти, її визначено як свідому, проте не інституціалізовану форму здобуття освіти. Вона менш організована та структурована, ніж формальна і неформальна освіта. Інформальна освіта може охоплювати освітню діяльність, що відбувається в сім'ї, на робочому місці, в локальній спільноті та повсякденному житті на самостійно, сімейно або соціально спрямованій основі (Освітній глосарій ЮНЕСКО).

Інформальна освіта передбачає такі види діяльності, як, наприклад, відвідування музеїв, наукових ярмарок і виставок, участь у наукових конкурсах і конференціях, читання наукових текстів, прослуховування лекцій, доступ до засобів масової інформації, інтернет-ресурсів, поштового зв'язку, теле- і радіокомунікацій, комп'ютерний доступ до банків інформації тощо (Dib, 1988).

Зазвичай, у міжнародній освітянській спільноті вважають, що інформальна освіта сприяє самоактуалізації, самореалізації, саморегулюванню, самовдосконаленню особистості. Вона не потребує контролю ззовні, адже учасники навчального процесу є вмотивованими, вміють себе контролювати та планувати й організовувати власний навчальний процес.

У наведених визначеннях убачаються ключові відмінності, що відмежують види освіти один від одного. Зокрема, основна різниця між формальною та неформальною освітою полягає у тому, що остання є доповненням чи альтернативою формальній. Головною відмінністю інформальної освіти від інших видів є те, що вона не інституціалізована (Бахрушин, 2016). Між формальною, неформальною та інформальною освітою існує нерозривний зв'язок. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона доповнює формальну освіту та може тривати неперервно протягом усього життя людини. Інформальна освіта сприяє саморозвитку особи, яка навчається. На нашу думку, загалом вони є складовими неперервної професійної підготовки фахівців, яка підсилює кадровий потенціал шляхом додаткової професійної освіти, допомагає пристосуватись до мінливих умов

життя у соціальному середовищі, забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян. Відтак, неперервну освіту слід розглядати не як сукупність різних видів і форм освіти, а як продовження базової освіти. На думку Архипової, неперервна освіта формує єдину систему, що складається із взаємозалежних та підпорядкованих загальним цілям і завданням елементів (Архипова, 2017).

Вважають, що найбільше розвинене у світі формальне навчання, яке завершується сертифікацією (видається диплом, свідоцтво тощо), а в Україні – атестацією (Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу). Зазначимо, що в Україні наведені вище терміни знайшли відображення у Законі України “Про освіту”, прийнятому 05.09.2017 року, зокрема, у статті 8 “Види освіти”. Держава визнає ці види освіти, підтримує суб’єктів освітньої діяльності, які надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти усіх видів (Про освіту, 2017). У цьому законі формальну освіту визначають як таку, що здобута за освітніми програмами відповідно до встановлених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій). Вона передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальну освіту здобувають за освітніми програмами, що не передбачають присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, проте її можуть завершувати присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Відповідно, інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема, під час повсякденної діяльності, пов’язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Відтак, самоосвіта – це, зазвичай, усвідомлена, запланована і саморегульована пізнавальна діяльність індивіда. В її основу покладено мотивацію, яка допомагає йому гармонійно розвиватись, задовольняти пізнавальний інтерес, підвищувати професійний рівень чи засвоювати новий фах (Про освіту, 2017).

Серед компонентів неперервної освіти сьогодні вирізняють *неперервну професійну освіту*, яку визначають як “...постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, здобутими на початкових етапах освіти, і знаннями, засвоєними на подальших етапах, а також взаємодією між теоретичними та практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в їхньому подальшому практичному використанні. Вона охоплює формальну професійну і подальшу освіту, передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах” (Задорожна, & Кузнецова, 2008).

На 46-й сесії Генеральної конференції *Міжнародної організації праці* (МОП) 1962 року ухвалили “Рекомендації щодо професійного навчання”. У документі, який складається із 16-ти розділів, професійна освіта визначається як загальноосвітня настанова та містить принципи щодо планування й управління навчальним процесом у масштабах країни, опис аспектів співробітництва, зокрема, й міжнародного, інформацію про навчання та допрофесійну підготовку, організацію навчання, методи і засоби навчання тощо (Абашкіна, Авксентьєва, Антонюк, Десятов, Корсунська, Кудін, Ничкало, Пуховська, & Романова, 2000).

Генеральна конференція МОП 1975 року ухвалила Конвенцію “Про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів та рекомендації щодо професійної орієнтації і професійної підготовки в галузі людських ресурсів” (Ничкало, 2002 с. 156–159) (див. Додаток А).

Міжнародна організація праці 2004 року розробила Рекомендації “Про розвиток людських ресурсів: освіта, підготовка кадрів і неперервне навчання”. В документі йдеться про формування національної політики у галузі розвитку людських ресурсів, освіти та підготовки кадрів, яка співвідноситься з політиками у галузі економіки, фінансів і соціального добробуту держав-членів МОП (Про розвиток людських ресурсів: освіта, підготовка кадрів і неперервне навчання).

Заслуговує на увагу думка Бреkelманза та ін. стосовно частого використання як взаємозамінних термінів “неперервна професійна освіта” та “неперервна професійна підготовка”. Водночас автори наголошують на тому, що неперервна професійна підготовка визначається як самостійно організований процес навчання, який може передбачати широке коло навчальних і розвивальних заходів (іноді – на робочому місці), тоді як неперервна професійна освіта вважається компонентою неперервної професійної підготовки і стосується значною мірою фахівців, які надають формальні освітні послуги. Неперервна професійна освіта базується на дидактичних принципах і містить формальний освітній контекст. Неперервна професійна підготовка зорієнтована на самостійну освіту, за яку фахівець несе відповідальність (Brekelmans et al., 2012). Як наголошує Коффілд, неперервна професійна підготовка є також правом, скористатись яким може будь-який фахівець, який має власні навчальні потреби через брак знань чи досвіду (Coffield, 2008).

Варто відзначити у літературних джерелах, тлумачних та психолого-педагогічних словниках зміст таких понять як “підготовка”, “професійна підготовка”, “неперервна професійна підготовка”. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” зазначено, що “підготовка” – це “запас знань, умінь та навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності” (Бусел, Василега-Дерибас, Дмитрієв, Латник, & Степенко, 2005). У психолого-педагогічному словнику підготовку трактують як “формування та збагачення настанов, знань, умінь та навичок, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань” (Мижериков, 2004, с. 40).

Нероба характеризує професійну підготовку як процес оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, потрібними для майбутньої професійної діяльності (Нероба, 2003, с. 44). Лугова визначає професійну підготовку як складне структурне і динамічне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви, цінності професії. Професійна підготовка, на думку автора, поєднується зі спрямованістю на майбутню професійну

діяльність (Луговая, 2004). Професійну підготовку Осадча розуміє як процес формування фахівця для однієї із галузей трудової діяльності, яка пов'язана із оволодінням певним родом занять, професією (Осадча, 2005, с. 8).

На нашу думку, визначення поняття “підготовка”, сформульоване Ничкало, є достатньо містким. Термін “підготовка” розкриває прикладні завдання освіти, тобто відбувається засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування у процесі виконання практичних, пізнавальних чи навчальних завдань. Власне поняття “підготовка” розкривається у двох значеннях: як навчання, тобто як деякий спеціально zorganizований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під чим розуміють наявність компетенцій, тобто знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань (Гончаренко, та ін., 2000). Зрештою, готовність передбачає світоглядні та життєві установки особистості, її духовні цінності, а також моральні переконання (Кобзев, 1978).

Наукові дослідження, що стосуються проблем формування професійної готовності, були у центрі уваги таких науковців, як-от: Дурай-Новакова (1983), Дьяченко (1976), Зимня (1995), Кондрашова (2000), Карпенко (2007), Максименко (1998), Шадріков (1994), Хекхаузен (1986) та ін.

У статті 1 Закону України “Про вищу освіту” професійну підготовку визначено як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю (Про вищу освіту, 2002). Наслідком професійної підготовки є набуття професіоналізму, зокрема й у галузі соціальної роботи, що базується на відповідальності. Проявом професійної відповідальності є емоційно-ціннісне ставлення до постійного процесу самовдосконалення та підвищення власного рівня професіоналізму як у теоретичному, так і в практичному видах трудової діяльності (Christiansen, & Townsend, 2010). Фахівець бере на себе відповідальність щодо формування емоційно-ціннісного ставлення до необхідності аналізу власних дій та дій інших із метою подальшого вдосконалення та підвищення якості та ефективності надання послуг, зокрема, соціальних.

У нашій праці надаємо перевагу термінам “підготовка” та “неперервна професійна підготовка” як таким, що точніше відображають прикладний характер професії “соціальна робота” та стосуються не лише формальних освітніх послуг, а й навчання на робочому місці як головного постулату професії.

Усі перелічені вище види освіти (формальна, неформальна, інформальна) формують ланцюг неперервної освіти, яка, зі свого боку, є складовою неперервної професійної підготовки, про що зазначив Мерфі та ін. Досліджуючи мотивацію медичних сестер щодо участі у процесі неперервного навчання, науковці зробили висновок, що неперервна професійна освіта є важливим елементом неперервної професійної підготовки (Murphy, 2006, p. 365–384).

Наприклад, Американська асоціація медичних сестер описує неперервну професійну підготовку як “...активний освітній процес, який триває впродовж усього професійного життя фахівців та допомагає розвивати й підтримувати відповідний рівень фахової кваліфікації, розширювати професійну практичну діяльність та досягати успіхів у кар’єрі” (American Nurses Association, 2000). Королівський коледж медичних сестер у Великій Британії описує неперервну професійну підготовку так: “...вона (неперервна професійна підготовка) є основою професійного зростання всіх фахівців сфери охорони здоров’я; це механізм, який визначає якість надання та розвитку послуг” (Royal College of Nursing, 2007, p. 2). Саме залучення фахівців до процесу неперервної професійної підготовки, на думку О’Саллівана, сприяє підвищенню рівня знань та удосконаленню вмінь і навичок, що, відповідно, позитивно впливає на надання послуг (O’Sullivan, 2004).

Неперервну професійну підготовку слід розглядати як інтегральний компонент життя людини, коли поєднуються формальне, додаткове навчання та самоосвіта. У Канаді неперервну освіту вважають складовою неперервної професійної підготовки, вона слугує показником осучаснення освітньої галузі загалом (Руснак, 2013).

Отож, неперервна професійна освіта формує важливий елемент неперервної професійної підготовки та складається з цілої низки довгострокових курсів, метою яких є засвоєння знань у визначеній галузі різними методами, такими як лекції, читання відповідних джерел, самоосвіта із присвоєнням кваліфікації після завершення (Murphy, Cross, & McGuire, 2006, pp. 365–384).

Одна із дефініцій неперервної професійної підготовки визначає її як “...низку навчальних та практичних заходів, завдяки яким працівники сфер надання послуг у системі “людина-людина”, наприклад, сфери охорони здоров’я, підтримують і розвивають свої знання, вміння та навички протягом усієї кар’єри, аби гарантувати безпечно та ефективно надання послуг клієнтам відповідно до діючого законодавства” (Health and Care Professions Council, 2016).

Відтак, професійна підготовка є водночас процесом навчання та результатом або готовністю до певного виду діяльності, що визначаються сукупністю вимог до фахівця. Інакше кажучи – це процес набуття знань, умінь і навичок, які формують компетентності як основу для якісного виконання майбутніх професійних завдань. Якість підготовки стає важливою та в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу, про що йтиме мова далі.

Праці, які висвітлюють неперервний процес професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді, формують *другий кластер* літературних джерел щодо неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, у тому числі особливості застосування компетентнісного підходу в Канаді.

Порівняно з іншими сферами соціальної роботи, освітні можливості в університетах чи професійних асоціаціях є доволі обмеженими для супервізорів (Tsui, 2005b). Значна кількість науковців стверджує, що підготовка супервізорів вкрай необхідна для забезпечення ефективного функціонування соціальних служб та якісного надання послуг клієнтам. До цих авторів належать: Остін (Austin, 1979), Церлі (Cearley, 2004), Ерера і Лейзар (Erera, & Lazar, 1993), Гібс

(Gibbs, 2001), Гренвольд (Granvold, 1977), Грей (Gray, 1990), Хенслі (Hensley, 2002), Барретта-Герман (Barretta-Herman, 1999), Мансон (Munson, 2002), Нельсон (Nelson, 2000), Стронг та ін. (Strong, Kavanagh, Wilson, Spence, Worrall, & Crow, 2003).

Зокрема, Стронг та ін. з'ясували, що належний рівень професійної підготовки супервізора є вагомим чинником як у соціальній роботі, так і у споріднених професіях. Учасники дослідження одностайно наголосили, що недостатньо для супервізора мати лише практичний досвід (Strong, Kavanagh, Wilson, Spence, Worrall, & Crow, 2003). Однак у працях Брауна і Боурна (Браун, & Боурн, 2003), Брюса і Остін (Bruce, & Austin, 2000), Кадушину і Харкнеса (Kadushyn, & Harkness, 2002), Мансона (Munson, 2002), зазначено, що досі зміст навчальних програм із супервізії залишається неузгодженим, тож існує недостатньо документів, які регламентують кваліфікаційні вимоги для супервізорів у соціальній роботі по всьому світу.

Коли соціальні працівники стають супервізорами, вони, зазвичай, використовують власний життєвий досвід, знання, вміння та навички, отримані у практичній роботі, та досвід перебування у ролі супервізованого, найчастіше, як студенти (Браун, & Боурн, 2003). Для тих соціальних працівників, які у транзитний період, тобто у період кар'єрного зростання, визнають, що відчувають нестачу знань, вибір ресурсів для їхнього поповнення є доволі обмеженим. Найдоступнішим ресурсом є література з питань супервізії, наприклад, праці Брауна & Боурна (2003), Кадушину & Харкнеса (Kadushyn, & Harkness, 2002), Мансона (Munson, 2002). Паті, Дідрека, Ольсон і Ольсон (Patti, Diedreck, Olson, & Olson, 1979), Скарфілда (Scurfield, 1981). Автори зазначають, що період переходу від посади соціального працівника-практика на посаду супервізора складний, передбачає зміну професійних ролей та часто спричиняє виникнення стресу.

Як вважають Левінсон і Клерман, цей період можна порівняти із переходом від одного життєвого циклу до іншого, наприклад, від підліткового

віку до юності, зрілості, пенсійного віку тощо. Отож у цей період майбутні супервізори переживають часи пригніченості, депресії, гіперактивності, хоча деякі з них сприймають його як такий, що дає змогу для особистісного та професійного зростання (Levinson, & Klerman, 1967). Нові супервізори мають продемонструвати і супервізованим, і адміністрації соціальної служби відповідність новій посаді та отримати визнання своєї професійної діяльності.

У період трансформації, тобто під час переходу від соціальних працівників-практиків до супервізорів-практиків, останні матимуть: (а) труднощі із використанням влади та повноважень; (б) труднощі у стосунках із супервізованими, колишніми колегами по цеху; (в) труднощі, пов'язані із підзвітністю та оцінкою діяльності супервізованих. Стосунки між супервізором і супервізованими – це складні владні стосунки, ізоморфні до стосунків між соціальними працівниками та клієнтами.

На нашу думку, перший практичний досвід студентів, який вони отримують у процесі проходження навчальних практик у соціальних організаціях, можна вважати початком подальшої неперервної професійної підготовки соціальних працівників загалом та супервізійної діяльності зокрема. Роджерс та МакДоналд аналізують роль супервізора у процесі проходження студентами навчальної практики з соціальної роботи, а також важливу роль відводять процесу підготовки супервізорів – керівників практики в організаціях соціальної сфери (Rogers, & McDonald, 1992). Кадушін (Kadushin, 1992), Колман, Коллінз та Аткинс (Colman, Collins, & Atkins, 1995), аналізуючи процес оцінювання результатів навчальної практики, визначають рівень задоволеності студентів умовами в організаціях соціальної служби, процес взаємодії та співпраці із працівниками та персонально із супервізором–керівником практики від організації. Надалі ці питання знайшли відображення у низці статей Сінікроупа та Д. Коурноєра (Sinicroe, & Courneyer, 1990), Форчена (Fortune, 1985), Маєра і Розенблата (Mayer, & Rosenblatt, 1974).

З'ясовано, що студенти мають певні очікування щодо супервізорів практики, адже кожному студентові притаманний власний, індивідуальний

стиль навчання, який повинен брати до уваги супервізор у процесі керівництва практикою (Urbanowski, & Dwyer, 1998). Як вважають Браун та Боурн, саме студентський досвід отримання супервізії найбільше впливатиме на майбутні уявлення щодо супервізії (Браун, & Боурн, 2003). Автори зробили висновок, що “студенти високо оцінюють роль супервізора та вважають, що супервізори мають вплив на поведінку всіх, навіть найупевненіших у собі (студентів)” (Браун, & Боурн, 2003, с. 32). Ми з’ясували, що неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності починається на етапі проходження студентами навчальної практики. Робочий стиль майбутнього супервізора починає формуватись ще на підсвідомому рівні студентів під впливом способу роботи супервізора практики, спілкування, навчання та викладання тощо.

Зазначимо, що ми використовуватимемо термін “неперервна професійна підготовка”, який характеризує процес формування фахівця (у нашому випадку соціального працівника-супервізора), що починається зі здобуття вищої освіти на початковому рівні (в коледжі), на першому та другому освітніх рівнях в університеті (“бакалавр”; “магістр”) та на третьому освітньо-науковому рівні в університеті (“доктор філософії”). Все це охоплено рамками формальної освіти й подальшої неформальної та інформальної освіти та передбачає поєднання навчання із професійною діяльністю впродовж усієї трудової кар’єри (рис. 1.2).

Динаміка неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи в Канаді ілюструє шлях до досягнення та неперервного удосконалення професійної майстерності у здійсненні супервізії. Цей шлях передбачає переміщення акцентів від відповідальності керівників організацій до відповідальності членів колективу (у нашому випадку – соціальних працівників-супервізорів) за надання високоякісних послуг, що, своєю чергою, вимагає формування й розвитку певних знань, умінь і навичок та, водночас, слугує складовою професійного розвитку, що, на думку Д. Когена, є довготривалим процесом, у результаті якого попередні знання пов’язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання (Cohen, 1990, pp. 311–329).

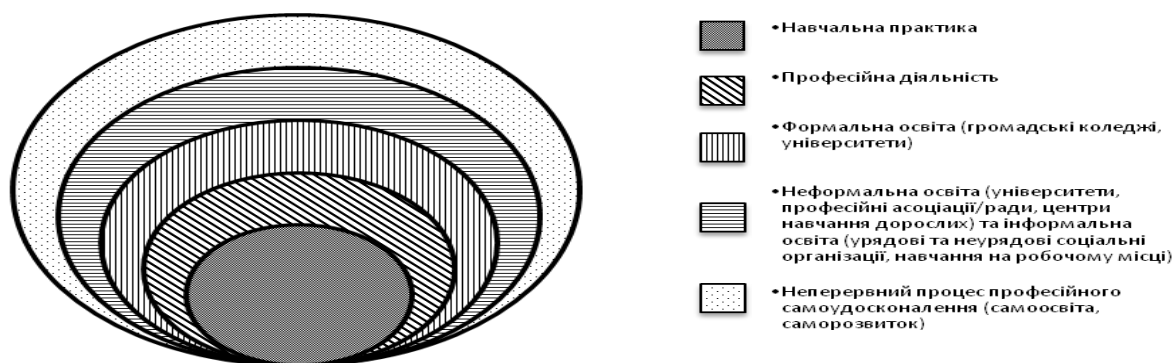


Рис. 1.2. Динаміка неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності в галузі “соціальна робота” в канадському досвіді (розроблено автором)

Відтак, *неперервну професійну підготовку до супервізійної діяльності у галузі “соціальна робота”* визначаємо як процес професійного зростання та самовдосконалення соціальних працівників, складовими якого є формальна, неформальна та інформальна професійна освіта; його підґрунтям є набуття та реалізація професійного досвіду на засадах дотримання професійних цінностей соціальної роботи.

На концептуальному рівні результатом неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності виступає їхня інтегрована особистісна та професійна готовність, яку формують компоненти, що відповідають змісту діяльності, особливостям і умовам її реалізації в навчальній практиці.

1.2. Супервізія як сфера професійної діяльності у галузі соціальної роботи

Третій кластер опрацьованої літератури охоплює публікації, присвячені дослідженню визначення, функцій і мети супервізії, а також ролей супервізорів та знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення процесу професійного втручання. Наголосимо, що окремі ролі супервізорів, які відповідають змісту кожного із наступних кластерів, у цій роботі описуватимемо за наскрізною нумерацією. Автори *четвертого кластера* джерел зосереджуються на питаннях тривалості супервізії у кар’єрі соціальних працівників. *П’ятим кластером* відображено видання, в яких проілюстровано загальні проблеми у стосунках

між супервізором та супервізованими, зокрема, визначено, що влада та повноваження є частиною супервізійних стосунків. *Шостий кластер* публікацій аналізує вплив супервізії на досягнення соціальної справедливості і соціальні зміни у суспільстві. Автори наголошують, що дослідженню цієї сфери приділено найменше уваги. Розглянемо окремо кожен із перелічених груп літературних джерел.

Упродовж років учені-теоретики та практики у галузі соціальної роботи намагаються дати чітке визначення феномену супервізії. Втім, у літературі, яку деякі автори донедавна називали “супервізійними джунглями”, все ще немає чіткого визначення чи мега-теорії професійної супервізії, які б описували її значення, мету, функції, методи та процес становлення супервізора.

У традиційній науковій літературі з проблематики супервізії не вистачає визначеності. Авторами більшості праць є самі супервізори, тож ці дослідження містять багато різних моделей, структур та концепцій і не завжди є дослідницькими за своєю суттю (Jones, 2005).

Зазначимо, що історія значної частини публікацій із супервізії охоплює період у понад 60 років. Однак увагу дослідників і практиків супервізії привернула значно раніше.

Кадущин зазначає, що першим науковим друкованим джерелом, у якому згадано термін “супервізія”, була праця Брекета “Супервізія й освіта у благодійництві” (*англ.* “Supervision and Education in Charity”, Brackett, 1904). Висловлено занепокоєння щодо проведення належної супервізії у закладах соцзабезпечення та громадських організаціях. Однак у часи Брекета проводити супервізію означало лише контролювати та координувати діяльність супервізованих (Kadushin, 2002, p. 1).

У наукових працях Бергер і Мізрахі (Berger, & Mizrahi, 2001), Бібус (Bibus, 1993), Айзіковіц та ін. (Eisikovits, & Guttmann, 1983), Ерера та Лейзар (Erera, & Lazar, 1993), Фукуяма (Fukuyama, 1998), Гарретт і Барретта-Герман (Garrett, & Barretta-Herman, 1995), Харкнесс (Harkness, 1997), Хенслі (Hensley, 2002), Джефферіс (Jeffreys, 2001), Кадущин (Kadushin, 1974), Карвінен-Нінікоскі

(Karvinen-Niinikoski, 2004), Лофер (Laufer, 2003), Стронг та ін. (Strong, Kavanagh, Wilson, Spence, Worrall, & Crow, 2003), Тцуї (Tsui, 2005a) дали визначення супервізії та окреслили її мету.

Окремі аспекти супервізії проаналізовано у працях вітчизняних дослідників, таких як Грига, Брижовата, Дума, Лисенко, Іванова, Семигіна, Полтавець (Полтавець, 2000), Попович (Попович, 2001), та фахівців-практиків у галузі соціальної роботи, зокрема, Покладової (Семигіна, Покладова, & Грига, та ін., 2002) та ін. Втім, автори наголошують на відсутності системних вітчизняних розробок із професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи.

Загальними функціями супервізії вважають: адміністративну, навчальну та підтримувальну. Ще 1926 року Доусон описав ці функції. Адміністративну функцію він визначив як підтримку належних стандартів роботи, координування політики організації з адміністрування задля забезпечення ефективної роботи. Навчальна функція передбачала сприяння забезпеченню умов для навчання всіх членів команди з метою повного розкриття їхнього потенціалу. Щодо підтримувальної функції супервізії, то її головною метою вважається створення та підтримка гармонійних виробничих стосунків. Саме підтримувальна супервізія допомагає працівникам долати стреси, пов'язані із виконанням роботи, і передбачає заохочення, емпатію, наголос на сильних сторонах, фасилітацію вирішення проблем (Kadushin, 1985).

Робінсон визначила супервізію в контексті соціальної роботи як навчальний процес, в якому людина, озброєна відповідними знаннями, вміннями та навичками, переймає на себе відповідальність за навчання іншої людини, яка володіє меншим набором таких знань і вмінь. Наголос на освітньому аспекті супервізії впродовж багатьох років поєднували з управлінським аспектом роботи, що містив питання контролю та координації діяльності працівників із метою виконання встановлених завдань (Robinson, 1936, p. 54).

Згодом адміністративну, навчальну та підтримувальну функції супервізії описав Кадушін. Його дослідження вважають класичним доробком у сфері супервізії в соціальній роботі. Він визначив супервізію як “втручання, що проводиться старшим членом персоналу (представником професії) щодо молодшого члена персоналу (представника професії). Їхні стосунки мають оцінювальний характер, розширюються з часом та водночас мають на меті розширювати професійні функції молодшого представника професії за допомогою проведення моніторингу якості надання професійних послуг клієнтам, а також перевіряти тих, хто лише планує здобути професію”. Звідси “супервізор – це член колективу, який обіймає адміністративну посаду та має повноваження делегувати, координувати й оцінювати трудову діяльність супервізованого, за яку є підзвітним перед керівництвом” (Kadushyn, & Harkness, 2002, pp. 45–24). Автор також наголошував на “функції лідерства, зорієнтованого на підтримку, яка передбачає підтримку працівників завдяки емоційній допомозі та спробам зарадити, коли працівники натрапляють на пов’язані з роботою труднощі та незадоволення” (Kadushin, 1985, p. 428). Такий підхід, на його думку, підсилює почуття професійної гідності та безпеки, дає усвідомлення приналежності до колективу під час виконання своїх професійних обов’язків. Також Кадушін охарактеризував підтримувальну функцію супервізії, яку зосереджують саме на емоційній підтримці та допомозі у складних ситуаціях, пов’язаних із роботою, що допомагає працівникам почуватися захищеними. Важливо, аби цей процес не перетворився на терапію працівника, що не відповідає меті супервізії (Kadushin, 1985, p. 421).

Зазначимо, що Логанбіл вважає супервізію “...інтенсивною, сфокусованою на міжособистісних стосунках діяльністю, в якій одна людина призначається для фасилітації розвитку терапевтичної компетентності іншої людини” (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982, p. 2). Мідлмен і Родес описують дев’ять складових супервізії: гуманізація процесу надання послуг, управління стресовими ситуаціями, пришвидшення (каталізатор) процесу професійного втручання, навчання, сприяння кар’єрному зростанню, оцінювання професійної

діяльності, адміністрування, пристосування до змін та відстоювання інтересів. Автори дещо звужують адміністративну функцію супервізії до планування роботи та перевірки робочого навантаження супервізованого. Навчальну функцію вони описали як покращення рівня якості знань, умінь, навичок та ставлення до клієнтів, тобто як процес розвитку та підвищення професійної компетентності працівників (Middleman, & Rhodes 1985, pp. 3–4).

Скідмор вважає супервізію важливою складовою діяльності соціальних служб, яку, зазвичай, оцінюють позитивно; наголошує, що супервізія у соціальній роботі краще розвинена, ніж у будь-якій іншій сфері діяльності “людина-людина” (Skidmore, 1990). Х’юджис і Пенгаллі наголошують на необхідності застосувати посередництво у разі виникнення конфліктних ситуацій у робочому колективі (Hughes, & Pengally, 1997). Посередництво як функцію супервізії виокремлює Шульман та називає її “третьою силою”, а також стверджує, що вміння та навички посередника просто необхідні для супервізора, а супервізія – це інтерактивний процес, в якому супервізовані є активними учасниками (Shulman, 1993). Причому Моррісон додає посередництво до функцій супервізії (Morrison, 2005). Ще однією функцією супервізії є комунікативна. Супервізор відіграє роль каналу зв’язку між членами персоналу та адміністрацією (Hughes, & Pengally, 1997).

Кадушін і Харкнес описують ролі супервізора в організації. Супервізори належать до середньої ланки менеджменту та слугують містком між керівництвом та працівниками. Автори зазначають, що супервізори непрямо контактують із клієнтами, допомагаючи супервізованим покращити рівень надання послуг. Посада супервізора в соціальній сфері є ієрархічною. Повноваження керівників організації є ширшими, на відміну від супервізорів, які, передусім, відповідають за виконання супервізованими службових обов’язків. Однак зауважимо, що часто їхні ролі перетинаються залежно від політики та філософії організації (Kadushin, 2002). Головний парадокс щодо ролі супервізора визначили Перлматтер, Бейлі та Неттінг: необхідно не лише мотивувати членів персоналу, а й водночас оцінювати їхню професійну

кваліфікацію. Такий баланс часто складно підтримувати, однак мотивація, оцінювання діяльності та винагорода – це взаємозалежні дії в супервізійному процесі (Perlmutter, Bailey, & Netting, 2001).

Одне із завдань супервізора полягає в тому, щоб мотивувати супервізованих. Уперше концепцію мотивації персоналу розпочали вивчати у 1920-х роках на Хоторнських заводах “Західної електричної компанії” в Чикаго, США, що отримало назву Хоторнських досліджень. Висновки після проведення досліджень були для того часу революційними. Йшлося про те, що слід організувати роботу у такий спосіб, аби брати до уваги не лише потреби виробництва, а, передусім, потреби людей. Упродовж наступного періоду, а це майже 90 років, виконали низку інших досліджень. Мотивацію розділили на мотивацію досягнень та мотивацію уникнень, тобто рух до чогось та рух від чогось. Очевидно, щоб рухатись до чогось, слід бути залученими до цього процесу та наснаженими. Пинк називає декілька принципів мотивації досягнень, серед яких він акцентує увагу на автономії персоналу (потребі самостійно керувати власним життям), професіоналізмі (бажанні фахово вдосконалюватись), цілеспрямованості (бажанні робити свою справу в ім’я чогось більшого, ніж ти сам). “Секрет високої продуктивності і працездатності полягає ...в нашому глибинному прагненні керувати своїм життям, розвивати і розширювати свої здібності та провадити життя, в якому є мета (призначення) і сенс” (Пинк, 2013, с. 6).

Парадоксально, проте результати досліджень засвідчили, що матеріальна винагорода сповільнює процес прийняття рішень, який вимагає розумових зусиль, а не механічних дій. Це означає, що сьогодні працівники мають бути інтелектуально незалежними, а не просто виконувати інструкції. Відповідно, організації мають бути психологічно безпечними, такими, де визнають право на помилку, цінують досягнення всіх членів персоналу, що долучає кожного працівника до спільної справи. Відтак, на перший план виходить самореалізація та самовдосконалення.

Мотивуюча супервізія ґрунтується на визнанні, розвитку та приналежності, що, своєю чергою, вимагає від супервізора відмови від здійснення контролю над супервізованими. Супервізори повинні застосовувати “м’які вміння та навички” (*англ.* soft skills) конструктивний та розвиваючий зворотний зв’язок, зрозуміло сформульовані цілі, грамотно поставлені завдання. Відтак, необхідно брати до уваги знання, досвід, уміння та навички кожного окремого працівника. Мета супервізії – підвищити фахову компетентність соціальних працівників, покращити їхні професійні вміння та навички, розширити спектр знань, усвідомити власні ставлення та цінності, щоб домогтися компетентності з метою надання високоякісних послуг клієнтам (Morrison, 2003, p. 46).

Пейдж і Воскет характеризують мету супервізії у соціальній роботі “... як навчання, провід, консультування та управління” (Page & Wosket, 1994, p. 16). Водночас Брерлі вважає, що мета супервізії – управляти станом тривоги та допомагати у виконанні професійних обов’язків (Brearley, 1995, p. 93).

Як зазначають Хокінз і Сохет, супервізія важлива, коли йдеться про задоволення потреб інших людей, які переживають стрес та емоційне виснаження. Автори вбачають мету супервізії не лише у подоланні стресу та запобіганні професійного вигорання, а й у наснаженні супервізованих, заохоченні їх до неперервного навчання та вдосконалення (Hawkings, & Shohet, 2006, p. 5).

На особливу увагу заслуговують видання, зачислені нами до *четвертого кластера*, що описують тривалість супервізії, тісно пов’язаної із метою супервізії. Від 1940–1950-х років дискутують щодо того, як довго має тривати супервізія у кар’єрі соціальних працівників, на чому наголошують Шертц (Scherz, 1979), Стайлз (Stiles, 1979), Вокс (Wax, 1979), Вульф (Wolfe, 1958).

Барретта-Герман (Barretta-Herman, 2001), Бергер і Мізрахі (Berger, & Mizrahi, 2001), Брашерз (Brashears, 1995), Брюс і Остін (Bruce, & Austin, 2000), Коуен і Лофер (Cohen, & Laufer, 1999), Енгель (Engel, 1939), Хенслі (Hensley, 2002), Кайзер і Барретта-Герман (Kaiser, & Barretta-Herman 1999), Ландау

(Landau, 1999), Лофер (Laufer, 2003), Мансон (Munson, 2002), Шроффель (Schroffel, 1999), Спенс та ін. (Spence, Wilson, Kavanagh, Strong, & Worrall, 2001), Томлісон (Thomlison, 1999) вважають, що фахівці соціальної сфери повинні брати участь у навчальній та підтримувальній супервізії впродовж усієї робочої кар'єри, що допоможе їм запобігти виникненню професійного вигорання та зберегти психічне здоров'я.

Прихильники альтернативної думки наголошують, що неперервна участь у супервізії задля вдосконалення знань і професійних умінь та навичок сприяє перенесенню відповідальності за якість надання послуг від працівників до супервізорів (Остін (Austin, 1961), Епштайн (Epstein, 1973), Куцик (Kutzik, 1977), Мендель (Mandell, 1973), Шульман (Shulman, 1993), Відер (Veeder, 1990).

Щодо адміністративної супервізії, то Кадушин і Харкнес (2002), Куцик (1977) вважають, що вона має бути постійною. Цей вид супервізії є найменш улюбленим серед соціальних працівників, утім, це саме та супервізія, яку проводять найчастіше (Jones, 2004).

Браун та Боурн зазначають, що регулярність супервізійних сесій може бути дуже важливою, щоб супервізовані почували себе безпечно, працювали впевнено та використовували супервізійні стосунки як джерело сили. Тоді супервізію вважатимуть надійною та регулярною. Такий підхід допомагає обом – супервізоріві і супервізованому – розглядати супервізію не як окремі зустрічі для обговорення поточних питань, а як ресурс, пов'язаний із розвитком, наданням сенсу спрямуванню та меті роботи (Браун, & Боурн, 2003). Ефективна супервізія не залежить від кількості супервізійних сесій, адже має переважати якість, а кількість повинна відповідати потребам. На його думку, якість супервізії залежить від того, наскільки глибоко супервізор розуміє потреби супервізованого та є доступним (Skidmore, 1983). Водночас Бернард і Гудеар наголошують, що "...супервізія відіграє надзвичайно важливу роль та підтримує стандарти соціальної роботи як професії" (Bernard, & Goodyear, 2004).

Результати виконаних досліджень засвідчують, що соціальні працівники наполягають на регулярній супервізії. Зокрема, Лофер опитав 269 соціальних працівників, які мали понад 10 років стажу у різних сферах соціальної роботи. Результати засвідчили низький рівень зацікавленості в адміністративній супервізії, хоча було висловлено бажання брати участь у підтримувальній та навчальній супервізії. Отож Лофер запропонував залучати супервізованих до з'ясування і формулювання власних потреб та інтересів під час планування супервізійних сесій (Laufer, 2003).

У двох провінціях Канади розроблено рекомендації для управлінських органів та асоціацій у соціальній роботі щодо тривалості супервізії у професійній діяльності соціальних працівників. В Альберті заплановано 1,5 тис. годин на рік супервізійної практики (2007b, December); у Новій Шотландії – 2–3 роки роботи під супервізією, залежно від університетського ступеня супервізованих (Nova Scotia Association of Social Workers, 2014). У Ньюфаундленді і Лабрадорі вироблено стандарт, відповідно до якого молодих фахівців залучатимуть до регулярної супервізії впродовж першого року практичної діяльності (Newfoundland and Labrador Association of Social Workers (2003, January). У провінції Альберта зареєстровані соціальні працівники, які прагнуть увійти до Реєстру соціальних працівників, мають відбути щонайменше 100 годин супервізії (Alberta College of Social Workers, 2006). Рада реєстрації соціальних працівників у провінції Британська Колумбія започаткувала добровільну реєстрацію для соціальних працівників-практиків. Відповідно до вимог, соціальні працівники мають брати участь у супервізії, мінімальна тривалість якої становить 3 тисячі годин (Board of Registration for Social Workers in British Columbia (2005a, January).

Участь у супервізії схвалюють регулюючі органи на міжнародному рівні, чим підтверджують переконання, що супервізія для соціальних працівників, насамперед для початківців – неоціненний ресурс для професійного розвитку. Цей висновок вважаємо винятково вагомим, оскільки, на думку деяких науковців,

зменшилася кількість годин практичної підготовки студентів у програмах соціальної роботи університетів (Munson, 2002).

Ми переходимо до *п'ятого кластера*, в якому наведені видання, що ілюструють загальні проблеми у стосунках між супервізором та супервізованими. Зокрема, в них визначено, що влада, вплив та повноваження є частиною супервізійних стосунків.

Владу (здатність контролювати інших), вплив (здатність переконувати інших) та повноваження працівники допоміжних професій часто розглядають із обережністю, проте зрозуміло, що працівники соціальної сфери реально використовують владу, вплив і повноваження у професійній діяльності, які можуть суттєво впливати на процес супервізії.

Супервізія відрізняється від інших особистих стосунків формальною владою і повноваженнями, які отримує супервізор завдяки своїй ролі в організації (Браун, & Боурн, 2003). Використання влади та повноважень є складним завданням для нових супервізорів. Однак супервізія передбачає позиційну чи законну владу впливати на дотримання працівниками правил і політики організації. Отож супервізор має право на примус та винагороду. Водночас “...право на примус та винагороду може бути достатнім, аби спонукати супервізованих працювати відповідно до мінімальних вимог, передбачених посадовими інструкціями... Проте позиційна влада може спонукати супервізованих вийти за межі (цих інструкцій)” (Kadushyn, 1992, p. 91).

Бернард і Гудсар наголошують на недобровільній природі стосунків між супервізором та супервізованими (Bernard, & Goodyear, 2004). Кайзер описує їхню багатогранність. Складний процес підзвітності називають невіддільною частиною супервізії (Kaiser, 1997).

Водночас Кадушін розрізняє владу і повноваження. Супервізори можуть мати достатньо повноважень, щоб забезпечити дотримання працівниками статутних вимог та правил, проте не завжди вони мають владу, щоб примусити супервізованих виконувати ці правила. Автор наголошує, що “повноваження

дають право легітимізувати використання влади; влада – це здатність реалізувати повноваження” (Kadushyn, 1992, p. 84). Супервізори мають усвідомлювати, що повноваження діють лише у виробничому контексті, отож важливо дотримуватись професійних меж. Супервізор повинен розуміти, що повноваження стосуються та обмежуються лише професійною діяльністю, адже перенесення їхніх (повноважень) у позаробочий простір може спричинити труднощі” (Kadushyn, 1992, p. 97).

Супервізовані також мають владу в організації, хоча це не є формальна влада чи повноваження. Вони можуть поводитись невідповідно. Отож Кадушін пояснює, що “влада супервізованих – це утримання від роботи (наприклад, страйк), невідповідний темп роботи чи байдуже ставлення до виконання своїх обов’язків” (Kadushyn, 1992, p. 110).

Скарфілд провів опитування керівників соціальних організацій. Результати засвідчили, що використання повноважень дуже відрізняється у стосунках із підлеглими та у стосунках із клієнтами (Scurfield, 1982). За словами Кадушина, перехід від соціального працівника-практика до супервізора – це перехід від непрямого лідера до безпосереднього лідера команди, від уседозволеності до асертивних вказівок, від завуальованого використання влади до публічного використання влади. Труднощі із використанням влади у супервізійних стосунках полягають в ідеології та цінностях соціальної роботи, які наголошують на егалітарних, демократичних, невимушених стосунках між колегами та клієнтами (Kadushin, 1985, p. 102).

Різні види влади описав Рейвен: (1) легітимна влада, що дає право вимагати від інших виконувати завдання, приймати рішення та здійснювати контроль за професійною діяльністю супервізованих; (2) влада, яка дає право винагороджувати супервізованих або позбавляти їх раніше отриманих нагород; (3) коерцитивна влада, що дає право на примус та покарання; (4) влада експерта (його знання, уміння та навички); (5) референтна влада/або влада, яку мають супервізори, яких поважають та хочуть наслідувати інші; (6) інформаційна

влада – властивість накопичувати та фільтрувати знання (Raven Bertram, 1992, pp. 217–244).

Як вважають Хоув та Грей, ключем до фахової та успішної супервізії у соціальній роботі є ефективне використання влади (Howe, & Gray, 2013). Влада може мати позитивне наповнення, бути конструктивною. Однак супервізорам необхідно навчитись правильно застосовувати владу, яка передбачена їхньою посадою. Супервізовані, своєю чергою, повинні бути впевненими, що супервізори не зловживатимуть своїм професійним становищем і не використовуватимуть владу у невідповідний спосіб. Стосунки між ними мають бути наснажуючими, такими, що надихають, а стиль співпраці – антидискримінаційним (Phillipson, Adams, Dominelli, & Payne, 2002). Такий вид влади назвали Грімвуд і Попелстоун спільною; вона залежить і від супервізорів, і від супервізованих та їхнього спільного бажання і вміння співпрацювати задля досягнення позитивних змін (Grimwood, & Popplestone, 1993). Едвардз пише, що супервізовані хочуть, щоб до них ставились як до колег, досвідчених фахівців та членів команди однодумців (Edwards, 2013, p. 31).

Сьогодні ефективними можуть бути вмотивовані та віддані своїй професії супервізори. Де Грут наголошує, що супервізори повинні бути лідерами, наснажувати та вести за собою працівників у організації. Він визначає лідерство як “...вміння надихати, залучати до дій задля досягнення спільно визначених цілей у контексті позитивних стосунків, що ґрунтуються на професійних цінностях та етиці соціальної роботи”. Де Грут вважає, що лідерство – це наснаження, значущий, важливий і цінний досвід і для самого лідера-супервізора, і для тих, кого він/ вона веде за собою. Якісна супервізія, яку він визначає як механізм успішного лідерства, позитивно впливає і на супервізованих, і на клієнтів (De Groot, 2016, p. 27).

Хоув та Грей аналізують лідерський стиль та владу супервізорів, описуючи три підходи до лідерства, використання яких допомагає уникнути надмірного контролю з боку супервізора у супервізійних стосунках. Ці стилі

лідерства автори визначають як: лідерство розвитку, етичне лідерство та розподілене лідерство (Howe, & Gray, 2013, p. 35).

Шостий кластер публікацій у нашому дослідженні присвячено найменш дослідженій сфері: впливу супервізії на досягнення соціальної справедливості і соціальних змін у суспільстві.

Передусім наголосимо на тому, що проблему клієнта слід розглядати у соціально-політичному контексті. Тут соціальні працівники, відповідно, й супервізори є агентами позитивних змін. Процес втручання у ситуацію клієнтів із мікрорівня переходить у площину відносин на мезо- та макрорівнях. Фахівці соціальної сфери можуть і повинні долучатись до формування практики і політики, які відповідають потребам широкого спектра клієнтів та містять потужну етичну складову.

У документі “Етика соціальної роботи, заява про принципи”, розробленому 2004 року Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи, зазначено, що сприяння досягненню соціальної справедливості входить в обов’язки соціальних працівників. Йдеться про те, що супервізори, як і соціальні працівники, відповідають за залучення клієнтів до дій та прийняття рішень стосовно власного життя (International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work, 2004). До того ж Браун та Боурн вважають, що задля застосування на практиці такого підходу супервізори мають пройти належну підготовку, розвивати на практиці непригноблюючі стосунки, а супервізія має бути антидискримінаційною за змістом та формою (Браун, & Боурн, 2003, с. 65).

Кадушин та Харкнес усвідомлюють, що гендерні та расові відмінності можуть впливати на супервізійні стосунки, отож пропонують, щоб “...члени однієї професійної команди ставились одні до одних із повагою та намагались створити нейтральне расово-етнічно-гендерне робоче середовище” (Kadushyn, & Harkness, 2002, p. 308). Супервізія, вважає Мансон, має відбуватися у культуро-відповідному контексті, тобто супервізори повинні усвідомлювати унікальність супервізованих, клієнтів та власну, пов’язану із відмінностями (Munson, 2002, p. 414, 415). Брюс і Остін (Bruce, & Austin, 2000), Гібелмен і

Шервіш (Gibelman, & Schervish, 1997), Тсуї (Tsui, 2005) зазначили, що відповідність процесу супервізії культурним особливостям учасників стала важливим чинником, отож у супервізійній практиці необхідно брати до уваги відмінності і супервізорів, і клієнтів, та вважати їх потенціалом для розвитку стосунків. Супервізори мають спрямовувати зусилля на створення щирих, дружніх та прозорих стосунків із супервізованими, демонструючи “...підтримку різноманітності та розуміння того, що нехтування такою позицією призведе до гноблення та дискримінації” (Браун, & Боурн, 2003).

Щоб зрозуміти сутність процесу супервізії у соціальній роботі, важливо з’ясувати розвиток поняття “супервізія” та змістове наповнення цього терміну, а також його похідних, як-от: “супервізований/супервізовані”.

Супервізію започатковали у країнах Західної Європи та Північної Америки завдяки двом важливим чинникам, а саме: розвитку системи соціального забезпечення та професіоналізації процесу соціальної роботи. Сьогодні супервізію вважають головним засобом передачі професійних знань, умінь та навичок від досвідченого працівника до недосвідченого, від супервізора до студентів (Miller, 1987). Супервізія – інструмент забезпечення якості надання послуг, що стосується найважливішого ресурсу у практиці соціальної роботи – соціального працівника.

Буквальний переклад з англійської – “нагляд”, “інспектор”, “наглядач”, “під наглядом” – частково розкриває суть цієї технології соціальної роботи. Українською мовою наближеним за змістом можна вважати термін “наставництво”. Термін “наставник” визначається як “...той, хто дає поради, навчає; радник, учитель; наглядач”. Термін “наставляти” має значення “даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямку; скеровувати, спрямовувати” (Новий тлумачний словник української мови, 1999, с. 912). Отож ці поняття не є тотожними. Інститут супервізії самостійний і якісно відмінний від традиційного наставництва за, принаймні, двома істотними показниками, які стосуються його сутнісних характеристик. Вони виявляються, по-перше, в ціннісній складовій цих, на

перший погляд, подібних між собою практик. На відміну від наставництва, супервізія базується на принципі партнерства між суб'єктом і об'єктом. Якщо в наставництві суб'єктно-об'єктні стосунки цілковито поляризовані та передбачають істотне розмежування наділеного повноваженнями наставника й обмеженого у своїх правах підшефного, які на практиці зводяться до відносин “майстер-підмайстер”, то в супервізії переважає принцип взаємної поваги та відмови від домінування супервізора. Такий підхід слід розглядати як упровадження в практику стосунків між об'єктом і суб'єктом цінностей рівноправності та взаємної поваги. По-друге, якщо наставництво практикується лише щодо молодих працівників певної організації, то об'єктами супервізії можуть бути всі працівники соціальної служби: “...супервізія передбачає, що незалежно від стажу роботи, всі соціальні працівники потребують допомоги, підтримки, наснаження та мотивації” (Савка, 2013).

У професійній лексиці вживають термін “куратор”, як “...особу, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою” (Білодід, 1970–1980, с. 406). На нашу думку, таке тлумачення асоціюється із владним критичним наглядом, виправленням помилок та контролем. Отож жоден із українських термінів не розкриває цілковито суті цього поняття, тобто не є усталеним. Саме тому ми вирішили зупинились на терміні “супервізія” (Ставкова, 2017, с. 246).

Термін “супервізія” походить із латинської мови та складається з двох частин: “super”, тобто *над, понад, супер* та “videre”, що означає *бачити, спостерігати*. Отже, це той, ...хто спостерігає (дивиться) за роботою інших та несе відповідальність за якість цієї роботи. Кадушін та Харкнес, спираючись на функції, цілі, процес, ієрархічні особливості та методи, розробили таку дефініцію: “Комплексне визначення супервізії у соціальній роботі включає всі елементи, які містять складові, перераховані вище. Супервізор – член адміністративного персоналу соціальної служби, якому делеговано повноваження направляти, координувати, підтримувати, покращувати та оцінювати професійну діяльність супервізованих” (Kadushin, 2002, p. 23).

Із започаткуванням супервізії у соціальній роботі її традиційно визначали як окрему галузь, не поєднану із практикою соціальної роботи. Ця відокремленість сприяла створенню помилкової дихотомії між практичною діяльністю і супервізією поза концептуальними рамками професійних цінностей, умінь, навичок та знань у галузі соціальної роботи (Gordon, & Schutz, 1977). Каркас практичної соціальної роботи підсилюють три головні тези: (1) існує взаємозалежність між людьми; (2) метою професії є допомога у вирішенні проблем, пов'язаних із розбалансованістю взаємодії індивіда та оточення; (3) правильно побудовані стосунки фасилітують відновлення цієї взаємодії. Втім, багато років існувала думка щодо відмінності між практикою соціальної роботи та супервізійною діяльністю. Вважали, що супервізори мали володіти вміннями та навичками, відмінними від тих, які необхідні практичним соціальним працівникам, а мета їхньої діяльності не полягала у підтримці трьох тез, зазначених вище (Perlmutter, 1990).

Альтернативний підхід, який розглядають у науковій літературі, пропонує визначати супервізію безпосередньо у контексті практичної соціальної роботи як її складову частину. Рейнольдз зробив висновок, що вміння, навички та цінності адміністративної та практичної соціальної роботи є однаковими та мають на меті задовольняти потреби людей (Reynolds, 1963). Трекер стверджував, що супервізори застосовують ті ж вміння, навички і підходи, які ґрунтуються на професійних цінностях та принципах, що й практичні соціальні працівники (Trecker, 1971).

Потрібно наголосити, що у сучасному глобалізованому світі перетинаються різні форми та системи гноблення, які часто підсилюють одні одних. Дослідження цих перетинів називають інтерсекціональністю, або теорією перетинів. Інтерсекціональний підхід – один із сучасних підходів до проблем влади, насильства і дискримінації. Назву цієї феміністської соціологічної теорії сформулювала 1989 року Креншоу, хоча розвиток самої концепції простежується ще з XIX століття (Crenshaw, Gotanda, & Peller, 1989). Теорія виходить з того, що різні біологічні, соціальні та культурні категорії,

такі як гендер, раса, клас, стан здоров'я, сексуальна орієнтація, кастова приналежність тощо, взаємодіють між собою на багатьох рівнях, у багатьох випадках одночасно, а, отже, організують і підтримують систему соціальної нерівності.

Цю теорію почали активно обговорювати у зв'язку із розвитком мультикультурного феміністського руху у 1960–1970-х роках. Цей рух, очолюваний темношкірими жінками, оскаржував ідею, що жінки є однорідною категорією з однаковим життєвим досвідом. Визнаючи, що форми гноблення, які відчували білошкірі жінки середнього класу, відрізнялися від гноблення, якому піддавали темношкірих, бідних або жінок із обмеженими фізичними можливостями, феміністки прагнули зрозуміти, як гендер, раса і класова приналежність у сукупності визначають “жіночу долю”. МакКол стверджує, що теорія перетинів є дуже важливою і для соціології, і для соціально-педагогічної галузі, оскільки до часу її виникнення було проведено недостатньо досліджень, які б аналізували досвід людей, що потрапляли під різні форми дискримінації (McCall, 2005, pp. 1771–1800).

Подолання або зменшення різних форм дискримінації та гноблення засобами соціальної роботи пришвидшує позитивні соціальні зміни. Якщо основна функція соціальної роботи відтворює відданість соціальній справедливості та соціальним змінам, то роль соціальних працівників стає зрозумілішою. Сформульована у такий спосіб, вона визнає, що останні відіграють важливу роль у сприянні соціальним змінам для тих людей, які є найуразливішими в суспільстві. Наприклад, соціальний працівник проводить професійне втручання у сім'ї, де відбувається неналежний догляд та насильство над дітьми, задля забезпечення та захисту прав дітей, навіть якщо при цьому будуть обмежені права батьків.

Відповідальність соціальної роботи за соціальні зміни – це функція, яка відображена у міжнародному визначенні соціальної роботи, прийнятому Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною федерацією соціальної роботи у липні 2002 року: “Професія соціального працівника сприяє

соціальним змінам, вирішенню проблем у стосунках між людьми, наснаженню та звільненню людей з тим, щоб збільшити їхнє благополуччя. Користуючись теоріями поведінки людини та соціальних систем, соціальні працівники проводять професійне втручання у тих місцях та в ті моменти, коли і де люди взаємодіють зі своїм середовищем. Принципи дотримання прав людини та соціальної справедливості є фундаментальними для соціальної роботи” (International Association of Schools of Social Work and International Federation of Social Workers (IASSW/IFSW), 2002).

Загальновідомо, що серед основних цілей соціальної роботи є обов’язок звертати увагу і намагаться усувати перешкоди та несправедливість, які існують у суспільстві, допомагати та мобілізувати окремих людей, групи та громади на збільшення свого благополуччя та розвиток їхніх можливостей вирішувати проблеми, спрямовувати свою діяльність на захист тих, хто не може сам себе захистити. Зазначені вимоги накладають на соціальну роботу обов’язок виконувати таку роль, яка зумовлює професійне втручання на кількох рівнях суспільства: окремої людини, сім’ї, групи та політики. За такої ролі, на нашу думку, створення зв’язків між політикою та практичною роботою стає наріжним каменем професії. Це важливо, оскільки політику в галузі надання соціальних послуг часто розробляють у надто централізований спосіб, із неналежною увагою до потреб користувачів цих послуг чи впливу на надавачів послуг. У результаті цього часто формується політика, яка неадекватно реагує на потреби тих, кому вона повинна слугувати. Перспектива соціального розвитку вимагає зосередження уваги на таких зв’язках та на обов’язку працювати з людьми і для збільшення їхніх власних можливостей, і для створення закладів, які краще реагуватимуть на їхні потреби. Отже, без ініціювання та здійснення супервізії, як наснажувального, підтримувального, розвивального та здоров’єзберезувального ресурсу для персоналу цих закладів, задовольнити потреби користувачів послуг буде вкрай важко.

Наголосимо, що робота з громадами, створення можливостей для проведення наукових досліджень на місцевому рівні, створення служб,

зорієнтованих на задоволення потреб сім'ї, а також надання послуг та підтримка окремих клієнтів та груп – це приклади професійного втручання задля забезпечення соціального розвитку. Відтак, соціальні працівники повинні мати таку освіту, яка допоможе критично оцінити весь спектр соціальних проблем, забезпечить їх знаннями та вміннями для надання цих послуг клієнтам. Окрім того, перспектива соціального розвитку визнає важливість економічного розвитку та шукає стратегії, спрямовані на зростання економічного та соціального благополуччя у громадах.

Узагальнена роль соціальної роботи втілена у цінностях, знаннях, уміннях та навичках, які потрібно розвивати у соціальних працівників-практиків. Найперше слід наголошувати саме на етичних засадах професії, що асоціюються із соціальною справедливістю та наснаженням клієнтів. Етичні кодекси соціальних працівників у багатьох країнах містять принципи, які вимагають від фахівців відмовитися від ролі “експерта” та співпрацювати з клієнтами. Доволі важливими є уміння та навички проведення інтерв'ю й налагодження стосунків.

Вважаємо, що сьогодні соціальним працівникам необхідно володіти такими знаннями, вміннями та навичками, що знадобляться під час оцінювання та роботи щодо впливу соціальних систем, соціального середовища та індивідуальних чинників на соціальні проблеми. Це потребує теоретичних знань у сфері поведінки людини, політики соціального забезпечення, екологічної моделі практичної соціальної роботи та процесу вирішення проблем клієнтів. До того ж, необхідно порозумітися з фахівцями з інших дисциплін, а саме: вчителями, психологами, соціологами, лікарями, соціальними педагогами. Потрібні також важливі вміння та навички здійснення посередницької діяльності й захисту клієнтів.

Уміння та навички, притаманні соціальній роботі, мають охоплювати здатність оцінювати проблеми в різних ситуаціях для визначення того, де необхідне втручання: на мікро-, мезо- чи макрорівні. Однак соціальним працівникам слід розвивати власні загальні вміння та навички, доповнюючи їх

спеціалізованими знаннями, вміннями та навичками у галузі практичної соціальної роботи і на різних рівнях професійного втручання. Відтак, одні соціальні працівники набудуть більшої спеціалізації в практичній сфері, наприклад, працюючи із людьми з інвалідністю, а інші – розвинуть більш спеціалізовані вміння та навички у галузі надання консультацій сім'ям чи в галузі проведення наукових досліджень або розробки соціальної політики.

Соціальні працівники повинні вдосконалювати зорієнтований на громаду підхід до практичної роботи, який сприяє впровадженню інновацій та допомагає громадам і організаціям успішно вирішувати соціальні проблеми.

Соціальна робота як професія ґрунтується на багатьох наукових теоріях і спрямована на задоволення потреб різноманітних груп споживачів соціальних послуг. Потреба у якісній супервізії зростає не лише через вимогу виконання завдань із застосуванням інноваційних методів професійного втручання, а й для того, щоб зменшити рівень стресу та занепокоєння надавачів послуг, які притаманні власне характеру соціальної роботи.

У країнах Західної Європи і Північної Америки, зокрема, в Канаді, супервізія у соціальній роботі має практичне застосування, її викладають у школах соціальної роботи та згадують у літературі з часу започаткування практичної соціальної роботи. Супервізія як технологія соціальної роботи, тобто як форма систематизованих знань, умінь, практичного досвіду, реальної соціальної діяльності, забезпечує супервізованим підтримку, розширення професійної обізнаності й практичних умінь та навичок у контексті цінностей соціальної роботи з метою надання кращих послуг клієнтам та задоволення їхніх потреб. У своїй професійній діяльності супервізори керуються принципами соціального розвитку, відданості соціальній справедливості, інтеграції теорії та практики, постійній фаховій підготовці і перепідготовці.

Супервізію розглядають як технологію соціальної роботи, тобто організацію і самоорганізацію різних видів соціальної діяльності та соціальної взаємодії, прогнозування і діагностики параметрів соціальних процесів

(Thomas, 1978). Вона охоплює підготовку соціального працівника до супервізійної діяльності та подальше професійне зростання, запобігання професійним ризикам. Сьогодні науковці здебільшого притримуються думки, що в основу супервізії покладено ідею активного використання професійного досвіду, накопиченого під час практичної діяльності у галузі соціальної роботи. Супервізор слугує рольовою моделлю для супервізованого у процесі його соціалізації у професію (Bernard, & Goodyear, 2004). В середині ХХ століття у наукових колах супервізію почали розцінювати як метод професійного розвитку соціальних працівників (Rabinowitz, 1987).

Отже, на початку становлення супервізії, як сфери професійної діяльності, її розглядали без зв'язку із соціальною роботою. Однак із часом сформувався альтернативний погляд на супервізію, як невіддільну складову фаху “соціальна робота”. Отож, не варто розмежовувати соціальну роботу і супервізію, а вважати їх взаємозалежними та взаємодоповнювальними частинами одного цілого – процесу позитивних змін. Супервізія – це не окрема професія, а вищий кваліфікаційний рівень, якого досягає соціальний працівник у службовій кар’єрі. Результати аналізу опрацьованих нами джерел засвідчують, що місія, мета, цілі та функції і для соціальної роботи, і для супервізії як її складової є тотожними. На шляху формування супервізора-професіонала постають важливі завдання, такі як: інтеграція теорії і практики, формування визначених умінь та навичок соціального працівника на засадах професійної етики й цінностей, сприяння досягненню соціальної справедливості методами соціальної роботи на засадах антидискримінаційного підходу. Вирішального значення набуває застосування компетентнісного підходу як у професійній діяльності, так і у сфері неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

Існує багато визначень супервізії у соціальній роботі, які розробляли у різні часи. Наприклад, Баркер визначив супервізію “як адміністративний та навчальний процес, який відбувається у закладах соціальної роботи; мета – допомогти у розвитку та вдосконаленні вмінь та навичок працівників задля якісного надання послуг клієнтам. Як адміністратори, супервізори визначають

обсяг роботи соціальних працівників, обговорюють з ними план професійного втручання та оцінюють результати роботи. Педагогічно супервізія зорієнтована на вирішення поточних професійних питань, зокрема, на роботу із окремими випадками, та відокремлюється від адміністративної супервізії, спрямованої на підтримку політики організації та підзвітність перед суспільством” (Barker, 1995, pp. 371–372). Гесс назвав супервізію “...квінтесенцією міжособистісних взаємодій, головною метою яких є те, що одна людина, супервізор, зустрічається з іншою людиною, супервізованим, та намагається підтримати останнього у наданні допомоги людям” (Hess, 1980). Дейвіс та Беддоу описали професійну супервізію як “...процес між двома особами, одна з яких – супервізор, друга – супервізований. Зазвичай ця взаємодія спрямована на вдосконалення процесу надання послуг супервізованим. Вона може складатись із набуття практичних умінь та навичок, удосконалення теоретичних і технічних знань, особистісного розвитку в інтерфейсі клієнт – фахівець, а також підвищення професійної кваліфікації” (Davys, & Beddoe, 2010).

У ще одному визначенні супервізію описують “як підзвітний процес, який підтримує, забезпечує та розвиває знання, вміння, навички та цінності окремої особи, групи осіб та команди задля покращення якості їхньої роботи та досягнення спільно визначених цілей та результатів” (Skills for Care/CWDC. providing effective supervision, 2007). Браун та Боурн запропонували власну дефініцію, яка описує супервізію як “...основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. Її мета – допомагати супервізованому/им якнайефективніше виконувати їхні завдання, зазначені в посадових обов’язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого/их формують процес виконання завдань супервізії. Супервізований є активним учасником процесу взаємодії” (Браун, & Боурн, 2003, с. 17).

Відтак, про супервізію ми говоримо, передусім, як про сферу професійної діяльності, процес, що базується на паритетних стосунках між супервізором та супервізованим/ими: їх вважають такими ж важливими, як і почуття учасників,

їхнє фахове зростання та вдосконалення, якісне виконання професійних обов'язків, а також регулювання і контроль професійної діяльності.

Супервізія проводиться на індивідуальному рівні, тобто у форматі “один на один” та на рівні групи або організації. Під час групової супервізії члени колективу обговорюють та оцінюють діяльність одне одного, обмінюються досвідом та знаннями.

Поступово відбувається еволюція супервізії від моноформату традиційної ієрархічної моделі до нових моделей та підходів. Відповідно супервізори мають знайти “баланс між загальними і конкретними практичними аспектами цієї технології соціальної роботи задля досягнення найкращих результатів для клієнтів” (Munson, 2002, р. 94). Враховуючи цю реконструкцію, О’Донох’ю проаналізував переміщення від традиційного функціонального та організаційно-базованого визначення супервізії до такого, в центрі уваги якого опиняються цілі та особливості цієї технології. Він запропонував таке визначення: “супервізія в соціальній роботі – це інтерактивні професійні стосунки та рефлексивний процес, зосереджений на професійній діяльності, фаховому зростанні та добробуті супервізованого, а також на створенні безпечного середовища. Супервізія відрізняється від консультування/терапії. Супервізійні обов'язки можуть виконувати призначені супервізори, менеджери або запрошені з інших організацій фахівці” (O'Donoghue, 2010). З погляду Томаса, технології соціальної роботи (серед яких супервізія) – це методи дослідження практики соціальної роботи. До технологій він зараховує методи експертного оцінювання, методи професійного втручання, політику соціального забезпечення тощо. Їхнє головне завдання полягає у створенні нових інноваційних методик і моделей надання допомоги клієнтам соціальними службами (Thomas, 1978).

У процесі розвитку супервізії як технології соціальної роботи визначено низку функцій. Традиційно науковці репрезентують їх як адміністративну, навчальну та підтримувальну (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Функції супервізії (адаптовано за Кадушним, 2002)

Ці функції детально описав та обґрунтував Кадушін (Kadushin, 2002). Зупинимось на кожній із них детальніше (табл. 1.1). Деякі науковці додають ще одну функцію – посередницьку. Морісон вважає, що супервізор виконує роль посередника між супервізованим та іншими членами персоналу, відстоює права працівників (Morrison, 2005). Варто додати, що автори описують функції супервізії по-різному. (див. Табл. 1.2) (Hawkins, & Shohet, 2006). Жодна складова не є важливішою за іншу, всі вони взаємодіють між собою у процесі професійного втручання. Окрім того, Хоукінс і Шохет запропонували шість етичних принципів процесу супервізії: (1) дотримання оптимального балансу між роботою й відповідальністю супервізованого та повагою до його самостійності; (2) турботу про благополуччя клієнтів і їхній захист, повагу до автономії; (3) дії в межах власної компетентності, звернення по допомогу за потреби; (4) лояльне ставлення до супервізованого; (5) відмову від вживання примусових дій; (6) відкритість до сприйняття критики.

У Канаді поширеними є два підходи до супервізійної діяльності: психотерапевтичний та адміністративний. Обидва підходи є важливими та ефективними у практиці соціальної роботи. Сьогодні адміністративну супервізію критикують науковці та практики, які вважають, що вона сприяє деперсоналізації послуг, перетворюючи їх на такі, в яких важливим є не процес

професійного втручання, а результат та економічний зиск (Gould, & Baldwin, 2004).

Таблиця 1.1

Опис функцій супервізії у соціальній роботі
(адаптовано за Кадушним, 2002)

Функція	Опис функції
1	2
<i>Адміністративна</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Забезпечувати коректне, етичне дотримання організаційної політики і процедур; - забезпечувати доступ до ресурсів організації; - підвищувати фахову ефективність працівників шляхом планування роботи, розподілу виробничих завдань, перевірки й оцінювання роботи, координації професійної діяльності; - заохочувати, наснажувати, мотивувати; - висловлювати конструктивну критику; - запобігати неналежній поведінці працівників; - забезпечувати зв'язок із керівниками організації
<i>Навчальна</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Розвивати знання і вміння, необхідні для виконання професійних завдань; - сприяти фаховому зростанню та особистісному розвитку; - формувати позитивне ставлення до виконання професійних обов'язків шляхом детального аналізу процесу взаємодії супервізованого з клієнтом; - допомагати краще зрозуміти проблеми клієнта; - допомагати в усвідомленні динаміки взаємодії "соціальний працівник – клієнт"
<i>Підтримувальна</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Створювати психологічний і міжособистісний контекст, що уможливорює мобілізацію емоційної енергії працівника, необхідної для ефективної виробничої діяльності; - допомагати у вирішенні професійних та особистих питань, пов'язаних із психологічними та емоційними проблемами; - запобігати професійному вигоранню за допомогою схвалення, підтримки і висловлення подяки; - сприяти емоційному розвантаженню; - уважно слухати супервізованого; - консультувати щодо пошуку варіантів вирішення складних ситуацій клієнта; - наснажувати, підбадьорювати, надихати

У 1970-х роках у практиці соціальної роботи домінувала психотерапевтична модель, зорієнтована на індивідуальні, а не соціальні проблеми клієнтів, що також впливало на супервізійний процес (Howe, & Gray, 2013, р. 4).

Між цими підходами існує певна напруга. Вважаємо, що зменшення протистояння та розвиток супервізійної практики має охоплювати елементи обох підходів. Втім, це важко зробити на практиці.

Таблиця 1.2

Функції супервізії (адаптовано за Хоукінсом і Шохетом, 2006)

Опис завдань функції	Назва функції
Надавати супервізованим регулярні можливості для рефлексій, пов'язаних зі змістом та процесом надання послуг	Навчальна
Розвивати професійні вміння та навички	Навчальна
Аналізувати та узагальнювати інформацію, яка стосується робочих питань	Навчальна / підтримувальна
Отримувати та надавати конструктивний зворотний зв'язок (<i>англ. feedback</i>)	Навчальна / підтримувальна
Цінувати і підтримувати особистісні та професійні якості супервізованих	Підтримувальна
Завжди надавати допомогу та підтримку як у професійних, так і приватних питаннях; не залишати без уваги почуття супервізованих	Підтримувальна
Обговорювати робочі ситуації супервізованих, які спричиняють втрату стимулу до професійної діяльності	Адміністративна
Приділяти час для обговорення та раціонального розподілу особистих і професійних ресурсів	Адміністративна
Дотримуватись проактивної позиції у стосунках	Адміністративна
Забезпечувати якість надання послуг	Адміністративна/ підтримувальна

Зокрема, застосування влади та адміністративних повноважень може нашкодити процесам, які є головними для психотерапевтичного підходу. Надмірна зосередженість на взаємодії та особистісному розвитку супервізованих, своєю чергою, ігнорує ефективне управління. Інтеграція цих підходів вимагає від супервізорів володіння розвиненими лідерськими якостями. У таблиці 1.3 подаємо характеристики психотерапевтичного та адміністративного підходів до супервізії.

Отже, супервізія, як окрема професійна сфера, формувалася одночасно із розвитком соціальної роботи як галузі професійної діяльності. Значний внесок у визначення поняття “супервізія” зробили власне фахівці-практики, серед яких особлива роль належить Кадушину та Харкнесу. Науковці наголошували на відмінностях супервізії і консультування – терапії, водночас виокремлюючи три основні функції супервізії: адміністративну, навчальну та підтримувальну.

Таблиця 1.3

Характеристики психотерапевтичного та адміністративного підходів до супервізії (адаптовано за Гоулдом та Болдвіном, 2004)

Психотерапевтичний підхід	Адміністративний підхід
Значну увагу приділяють особистісному розвитку та вдосконаленню	Значну увагу приділяють менеджменту окремого випадку
Участь у супервізії добровільна. У супервізійному процесі дотримуються конфіденційності	Участь у супервізії є обов'язковою. Супервізора призначає керівник. Конфіденційності не передбачає. Робочі записи вважаються власністю організації
Рефлексія і діалог – головні складові супервізійного процесу	Застосовують спільний методичний аналіз окремих випадків
Зосередженість на інтерактивних і психосоціальних процесах	Зосередженість на етапах роботи з випадком, а саме на: (1) визначенні потреб, (2) встановленні цілей подальшої співпраці, (3) плануванні роботи, (4) визначенні ризиків/менеджменті ризиків
Зазвичай супервізори не мають адміністративних повноважень	Супервізори наділені широкими адміністративними повноваженнями, що передбачають розподіл робочого навантаження
Оцінювання професійної діяльності супервізованих не є обов'язком супервізорів	Супервізори залучені до оцінювання професійної діяльності супервізованих

Супервізори несуть відповідальність за захист клієнтів, за просування професії, за вдосконалення фахового розвитку персоналу. Супервізію необхідно ефективно здійснювати на різних рівнях практики. Щоб бути ефективними, супервізори повинні кваліфіковано виконувати свої професійні ролі та володіти відповідними компетентностями, про що йтиме мова у розділі 2.

Детальніше зупинимося на характеристиці ролей і необхідних умінь та навичок для їхнього виконання у межах основних функцій супервізії.

Описуючи *адміністративні/менеджерські* ролі супервізорів у організаціях соціальної сфери, Остін, Кетнер і Крузіч об'єднали їх у три блоки: адміністративний/лідерський, комунікативний/інтерактивний та аналітичний (Austin, Kettner, & Kruzich, 2002). В адміністративному/менеджерському блоці поданий аналіз ролі супервізора як менеджера/адміністратора середньої ланки, і вона передбачає володіння лідерськими якостями. Саме ці якості допомагають супервізорам розвинути лідерські уміння та навички, зокрема: наснажувати, надихати, мотивувати працівників, сприяти розвитку рівня їхньої соціальної

толерантності, що передбачає, насамперед, уважне ставлення до актуальних соціальних проблем. Як агенти позитивних змін, супервізори мають дотримуватись імперативу толерантності та засад культуровідповідності професійної діяльності. Відтак, культуровідповідність (*англ.* *culturally relevant pedagogy*), як один із базових принципів спрямований на розвиток культурної компетентності. Цей принцип розроблено Ладсон-Біллінгсом (Ladson-Billings, 1995).

На нашу думку, ознакою професіоналізму є встановлення чітких і прозорих меж, які сприятимуть уникненню зловживань чи нанесення шкоди супервізованим. Такі професійні стосунки унеможливають приватні, інтимні чи бізнесові взаємовідносини. На переконання науковців, супервізори мають розвинути щирість, емпатію, теплоту, здатність розуміти приховані почуття, обговорювати процес стосунків, позитивно використовувати повноваження та владу, спроможність управляти занепокоєнням та стресом, уміння та навички роботи у непригнічуючому стилі, розв'язання проблем, посередництва й конструктивної критики (Браун, & Боурн, 2003, с. 135).

Вважаємо, що важливість цінності непригнічення і партнерства повністю відповідає системі цінностей соціальної роботи, істотною складовою якої є супервізія (Ставкова, & Савка, 2010, с. 274–277).

Участь у плануванні майбутньої роботи організації, структурування процесу й умов надання соціальних послуг задля кращого задоволення потреб як працівників, так і клієнтів, робота у команді – ті лідерські ролі супервізорів, для виконання яких необхідно володіти спеціальними вміннями та навичками. Супервізори мають розуміти динаміку групи та особливості її розвитку для досягнення позитивних результатів та збереження цілісності команди (Ставкова, 2017, с. 95–106).

Інтерактивні ролі ґрунтуються на хороших комунікативних уміннях та навичках супервізорів, які є необхідними не лише для формування зрозумілих і позитивних стосунків із супервізованими, а й для виконання ними ролі

посередника та каналу зв'язку між менеджерами організації та практичними соціальними працівниками-супервізованими (Головатий, Лукашевич, & Дмитренко, 2004). Отже, комунікативні вміння та навички, тобто вміння та навички передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності, є ключовими чинниками визначення ефективності роботи супервізорів.

Важливо не оминати увагою вміння та навички представництва й відстоювання інтересів організації. Вони критично необхідні у сучасному конкурентному професійному середовищі.

Аналітичний блок. Фасилітація діяльності супервізованих дає змогу виконувати їхні обов'язки якнайкраще. Цей процес вимагає від супервізорів володіння вміннями та навичками наснаження, мотивування, заохочення. Процес фасилітації має відбуватись із суворим дотриманням стандартів та етичних принципів професії соціальної роботи, передбачених Етичним кодексом соціальних працівників.

Супервізори як менеджери середньої ланки відповідають за мобілізацію ресурсів організації та за управління ресурсами. Супервізорам необхідно володіти вміннями та навичками написання грантів, розподілу фінансових надходжень та написання фінансових звітів, мати базове розуміння ведення бухгалтерського обліку, фінансового аудиту й планування видатків. Відтак, уся діяльність супервізорів повинна відбуватись у правовому полі із дотриманням місцевого та державного законодавства.

Особлива увага відводиться застосуванню супервізорами навичок оцінювання потреб та результатів діяльності організації. Це передбачає обізнаність із проблемами клієнтів, працівників організацій, роботодавців, менеджерів вищої ланки, представників спостережних рад тощо. Процес оцінювання починається із аналізу діяльності організації, складових процесу надання соціальних послуг, оцінки результатів та їхнього впливу на клієнтів і надавачів послуг, що вимагає від супервізорів володіння вміннями та навичками проведення досліджень і статистичного аналізу. Вміння та навички планування заходів процесу втручання зараховують до найважливіших, якими повинні володіти досвідчені супервізори. Зазначені вище супервізійні ролі та

навички описали Менефі та Томпсон (Menefee, & Thompson, 1994). Їхню систематизацію відображено у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Складові адміністративної супервізії
(адаптовано за Менефі та Томпсоном, 1994)

Аналітичний блок	Інтерактивний блок	Лідерський блок
<ul style="list-style-type: none"> - Вміння та навички наснаження; - мотивування; - щирість та емпатія; - імператив толерантності; - культуровідповідність професійної діяльності; - встановлення чітких і прозорих меж у стосунках; - позитивне використання повноважень та влади; - спроможність управляти занепокоєнням та стресом; - вміння та навички роботи у непригнічуючому стилі; - вміння та навички розв'язання проблем; - вміння та навички посередництва та конструктивної критики; - планування майбутньої роботи організації: вміння оцінювати потреби у середовищі надання соціальних послуг, бути обізнаними зі стратегічним плануванням та головними засадами організаційного розвитку; - структурування процесу та умов надання соціальних послуг: вміння та навички організаційної роботи, делегування повноважень; - вміння та навички укомплектовувати штатний розклад; - робота в команді: вміння та навички розбудови команди та розуміння динаміки групи 	<ul style="list-style-type: none"> - Комунікативні вміння та навички задля виконання ролі посередника та каналу зв'язку між менеджерами організації та практичними соціальними працівниками-супервізованими; - вміння та навички представництва та відстоювання інтересів організації 	<ul style="list-style-type: none"> - Фасилітація діяльності супервізованих; - дотримання стандартів та етичних принципів професії; - вміння та навички мобілізації та управління ресурсами: написання грантів, розподіл фінансових надходжень, написання фінансових звітів; - базове розуміння ведення бухгалтерського обліку, фінансового аудиту та планування видатків; - діяльність у правовому полі; - вміння та навички оцінювання потреб та результатів діяльності організації

Загалом уміння та навички, які формують менеджерські ролі супервізора, є однаково важливими. Звідси, для здійснення ефективної менеджерської функції супервізори повинні володіти лідерськими, інтерактивними й аналітичними вміннями та навичками (Senge, 1990).

Важливими є *навчальні ролі*, які виконують супервізори в організаціях соціальної сфери. Сьогодні організації соціальної сфери працюють у турбулентному та динамічному оточенні, на яке впливають соціокультурні, технологічні, економічні, правові, політичні та міжнародні сили. Непередбачувані зміни навколишнього середовища змушують організації швидко реагувати та адаптовуватись до такого оточення заради виживання. Глобалізація та розвиток інформаційних технологій, розвиток економіки переформатовують бізнесове оточення (Thompson, 1992). Саме тому більше шансів для розвитку мають організації, в яких культура навчання стала невід'ємною складовою діяльності, тобто частиною корпоративної культури (Nadler, Shaw, & Walton, 1995). Такий підхід безпосередньо стосується і супервізійної практики. В ідеалі, ефективна соціальна служба “розвиває організаційну культуру, яка забезпечує та підтримує індивідуальний, командний та організаційний навчальний простір, що сприяє отриманню клієнтами послуг кращої якості” (Baker, & Sinkula, 1999, pp. 411–427).

Навчальна супервізія – це “процес, протягом якого супервізор і супервізований навчаються разом: пізнають багато про клієнтів та один про одного” (Jacobs, David, & Meyer, 1995). Навчальна супервізія є одним із джерел отримання сатисфакції як супервізорами, так і членами персоналу організації. Кадушін охарактеризував заходи, метою яких є підвищення фахового потенціалу працівників. Це навчальні тренінги, лекційні та практичні заняття, розроблення і друк інформаційних матеріалів, які містять інформацію про специфіку діяльності організації та є культурно-релевантними. Ці заходи є контекстуально незалежними; на них, зазвичай, обговорюють загальні питання, пов’язані із соціальною роботою, соціальною політикою тощо. Їх проводять запрошені фахівці, відповідно до правил, які існують в організації та передбачають регулярне проведення заходів задля підвищення професійного рівня працівників (Kadushin, 2002). Навчальна супервізія доповнює ці заходи та індивідуалізує навчальну програму, враховуючи потреби кожного працівника. Так “супервізори навчають супервізованих конкретним речам, необхідним у

процесі надання соціальних послуг клієнтам, які мають конкретні проблеми” (Bell, 1999b, pp. 87–101).

Де Мартіні та Вітбек провели опитування, в якому брали участь 90 соціальних працівників, що назвали навчальну супервізію важливим джерелом отримання практичних знань (DeMartini, Whitbeck, 1987).

Описуючи супервізію як навчальний процес, Шварц наголосив на активному залученні супервізованих, характеризуючи його як “... справжній процес, оскільки супервізовані не зможуть засвоїти знання, якщо самотійно їх не переосмислять і не підлаштують до уже існуючих знань” (Schwartz, 1979, p. 14). Супервізований має виконувати активну функцію та бути зацікавленим у результатах навчання. Цю концепцію розробив 1916 року Девей, який вважав, що “організм не просто отримує враження і реагує на них. Він працює, активно шукає та обирає певні стимули” (Dewey, 1916, p. 46).

Супервізори виконують ролі вчителів та фасилітаторів навчального процесу; як агенти позитивних змін пропагують культуру навчання в організації. Вони використовують методи, які надихають членів персоналу, спонукають їх до системного мислення, професійного вдосконалення, роботи в команді та вироблення спільного бачення й розуміння цілей організації. Інакше кажучи, супервізор в організації із розвиненою культурою навчання персоналу виконує роль навчаючого лідера. Знання теорії та її передача від супервізора до супервізованого, безперечно є передумовою навчання, проте ці вміння та навички не слід плутати із цілісним навчальним процесом. Як зазначив Шварц, “...говорячи про передачу знань, як освітню функцію, ми не вважаємо її непрогресивною чи такою, що не відповідає сучасним освітнім потребам. Коли факти викладено, записи зроблено, правду “пред’явлено”, робота лише починається і найскладніша її частина ще попереду” (Schwartz, 1979, с. 19).

Окремо наголосимо, що у соціальній роботі загалом та у навчальній супервізії зокрема велике значення має феміністична педагогіка, яка акцентує увагу на стосунках між учителем-супервізором та учнем-супервізованим. Тут у центрі уваги – питання влади, гендерних відносин, різних форм гноблення та

соціальної справедливості. Осердям феміністичної педагогіки є гуманітаризація освітнього процесу, в якому взаємодіють “живі люди, яких смисли освіти звели разом. ... У цьому контексті навчальний процес повинен бути не метою, а приводом і умовою взаємодії безпосередніх учасників педагогічного процесу...” (Сенько, 1997, с. 14).

Виникненню феміністичної педагогіки передувала популярна у 70-ті роки минулого століття радикальна педагогіка, яка вважала освіту скоріше політичним, аніж навчальним процесом. Популярним виданням із радикальної педагогіки є “Педагогіка пригноблених” Фрейре (*англ.* “Pedagogy of the Oppressed” by Paulo Freire). Автор використав власний досвід навчання дорослих письму у Бразилії та додав до змісту аналіз марксистської класової боротьби. Фрейре вважав, що покращити умови життя у відсталому суспільстві неможливо без радикальних змін як у самому суспільстві, так і соціальному, економічному, політичному та культурному устрої світу. Відтак, такі зміни можливі лише тоді, коли кожна особистість матиме доступ до освіти, навчиться мислити критично та адекватно оцінювати власну життєву ситуацію й свідомо її змінювати. “Освіта стає процесом вкладання, в якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування, вчитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам’ятовують і відтворюють. Це “банківська” модель освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по полицках та зберігання вкладеного” (Freire, 1968, с. 54).

Функції вчителя в “банківській” освітній системі “...віддзеркалюють суспільство гноблення в цілому: (а) вчитель вчить, а учні вчаться; (б) учитель знає все, а учні – нічого; (в) учитель думає за учнів; (г) учитель дисциплінує, а учні – підкоряються; (д) учитель говорить, а учні слухають – покійрно; (е) учитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; (є) учитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питав) пристосовуються до неї; (ж) учитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протигагу свободі учнів; (з) учитель – суб’єкт навчального

процесу, учні ж – його прості об’єкти” (Freire, 1968, с. 55). На противагу “банківській”, лише “...проблемно-зорієнтована освіта ... може виконати свою функцію, як практика свободи...” (Freire, 1968, с. 61). Він наполягає, що учень повинен бути активним учасником навчального процесу.

Очевидно, що традиційні педагогічні методи (лекції, читання, опитування тощо) і сьогодні активно застосовують (Kramer, & Wrenn, 1994). Однак традиційні педагогічні стосунки сьогодні розглядають як потенційну загрозу отриманню продуктивного навчального досвіду. Як зазначив Крамер, традиційна педагогіка передбачає застосування суворих, авторитарних методів, в основу яких покладено ієрархічні стосунки між об’єктом та суб’єктом навчального процесу, у яких не беруть до уваги попередній досвід та ігнорують активну позицію особи, яка навчається (Cramer, 1995, pp. 193–215). Оскільки супервізовані у стосунках із клієнтами моделюють свої стосунки із супервізорами, то існує загроза використання владних стосунків у процесі професійного втручання у ситуації клієнтів, що не сприятиме їхньому позитивному розвитку. Саме тому наснаження – вкрай важлива навичка для супервізорів, яка передбачає здатність клієнтів мати більше влади та контролю над власними проблемами та розподіл влади між клієнтом і фахівцями.

Шейн описує соціальних працівників як проактивних членів організації, які залучаються до процесу прийняття рішень та можуть самостійно контролювати власний професійний розвиток (Schein, 1992). Роль супервізора полягає у долученні супервізованих до цього важливого процесу шляхом розвитку їхніх комунікативних умінь та навичок роботи в команді, що даватиме змогу останнім відчувати свою компетентність і, зрештою, сприятиме покращенню якості надання послуг клієнтам. Очевидно, що досконале володіння комунікативними вміннями та навичками є першочерговою вимогою для супервізорів.

Супервізори повинні враховувати особливості мислення й навчання дорослих людей і володіти вміннями та навичками навчання дорослих. Адже супервізовані – це дорослі люди, які можуть продукувати інформацію

самостійно, визначати та обговорювати проблеми, знаходити шляхи їх розв'язання, спостерігати, планувати. Супервізовані, як дорослі люди, вчаться по-різному. Впродовж останніх сорока років з'являються наукові праці, у яких Колб, Нокс, Хоней та Мамфорд, Жарвіс, Роджерс та ін. аналізують когнітивні стилі дорослого учня. На думку цих дослідників, “мислення і міркування відіграють важливу роль у процесі навчання, й очевидно, що люди схильні використовувати свої розумові процеси по-різному” (Jarvis, 1995, p. 80).

Головним чинником навчання дорослих Ноулз вважав *досвід*, отриманий у взаємодії людини та оточення. Від пасивного реципієнта знань дорослий учень стає активним, залученим до навчального процесу паритетним учасником, який краще вивчатиме матеріал, зорієнтований на вирішення конкретних завдань, пов'язаних із професійним та соціальним розвитком (Knowles, 1970).

Тут важливе значення має конструктивна мотивація до навчальної діяльності. Зазначимо, що Ентвайстл виокремив чотири принципи навчальної діяльності дорослих, які характеризують чинники, що спонукають їх до навчання: (1) орієнтацію на розуміння (активний і критичний інтерес до навчального матеріалу, пошук подібності ідей, наголос на доведенні); (2) орієнтацію на відтворення (переважання установки на заучування і зовнішню мотивацію); (3) орієнтацію на досягнення (висока потреба в навчальних досягненнях); (4) цілісну орієнтацію (систематичне засвоєння навчального матеріалу і планування часу на його вивчення) (Entwistle, 1981).

Колба вважають засновником теорії “навчальних стилів”. Термін “навчальний стиль” з'явився у західній педагогічній літературі в 1970-х роках ХХ століття та характеризував індивідуальний підхід до навчального процесу. Автор описує чотири стилі навчання: акомодативний, дивергентний, асимілятивний і конвергентний. Він зосереджує увагу на способах опрацювання і взаємодії з інформацією, які є індивідуальними для кожної особи під час її навчання. В процесі інтерпретації навчальних стилів вирізняють

поєднання когнітивно-стильових характеристик мислення із особистісними характеристиками.

Отже, навчальний стиль – це індивідуальний, притаманний певній особі спосіб засвоєння інформації у процесі навчання, або особливості її взаємодії зі своїм освітнім середовищем. Навчальний стиль – це спосіб усвідомлення та розуміння ситуацій і процесів, які відбуваються. Серед різних стилів навчання немає найкращого. Знання про їхні відмінності може допомогти супервізоріві і супервізованому створити найсприятливіше середовище для навчання. Отож Колб визначив критерії вимірювання інтелектуальних можливостей індивідів, як-от: конкретність/абстрактність мислення, схильність опрацьовувати інформацію на рівні дій чи спостережень. Також він описав навчальну діяльність, виділивши навчальні цикли. У першому циклі відбувається накопичення конкретного досвіду; другий цикл – це рефлексивне спостереження за подіями; протягом третього циклу результати спостережень проходять етап концептуалізації, формуються теоретичні поняття, які слід перевірити на практиці, що й відбувається у четвертому циклі. Як результат – з’являється новий конкретний досвід, після чого цикл повторюється (Kolb, 1984). Систематизацію циклів навчальної діяльності відображено на рис. 1.4. Тривалість кожного циклу залежить від особистісних пізнавальних можливостей індивіда.

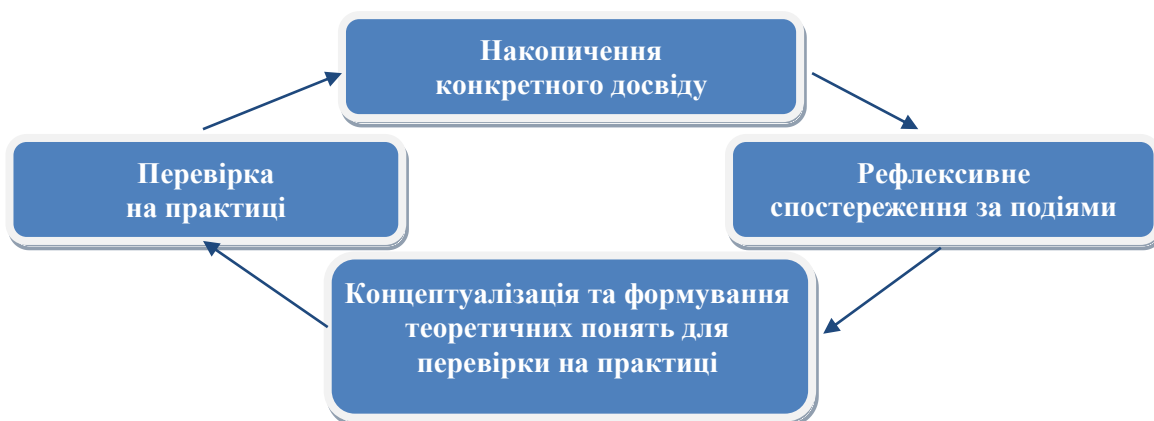


Рис. 1.4. Цикли навчальної діяльності за Колбом (1984)
(опрацьовано автором)

Роджерс вважає, що кожна людина, осмислюючи власний досвід, у процесі навчання розвиває один або декілька стилів, яким надає перевагу. “Ми

відчуваємо себе в більш виграшній позиції, коли обираємо стиль навчання, який відповідає нашим потребам та можливостям. Ми всі вчимося активно, але робимо це по-різному”, – зазначає автор (Rogers, 1998, p. 110). Хані та Мамфорд розділили осіб, які навчаються, за індивідуальними схильностями на чотири групи (активісти, рефлексори, теоретики, прагматики) (див. рис. 1.5) (Honey, & Mumford, 1986).

АКТИВІСТИ	РЕФЛЕКТОРИ	ТЕОРЕТИКИ	ПРАГМАТИКИ
<ul style="list-style-type: none"> • навчаються у процесі практичної діяльності; • люблять отримувати новий досвід; • ентузіасти та оптимісти із широким кругозором 	<ul style="list-style-type: none"> • обережні люди, які навчаються методом спостереження та обдумування; • зазвичай відкладають остаточні висновки до повного завершення роботи; 	<ul style="list-style-type: none"> • виконують роботу лише на підставі теорій; • уникають невизначеності та суб'єктивних суджень 	<ul style="list-style-type: none"> • надають перевагу інтеграції теорії і практики, не вбачають користі в абстрактних речах; • можуть бути нетерплячими у процесі прийняття практичних рішень та розв'язання проблем

Рис. 1.5. Стилі навчання за Хані та Мамфордом (1986)
(опрацьовано автором)

Зазначимо, що виокремлення навчальної супервізії передбачає водночас визнання відмінностей між навчальною супервізією та заходами, які проводять в організаціях соціальної сфери з метою підвищення фахового потенціалу працівників. Супервізори виконують роль не лише вчителів дорослих супервізованих, а й лідерів у організаціях. Важливими є вміння та навички фасилітаторів самокерованого процесу навчання супервізованих; комунікативні та зорієнтовані на наснаження й підвищення рівня мотивації супервізованих, вміння та навички розпізнавати особливості навчальних стилів супервізованих. Перелічені вміння та навички формують відповідні компетентності, необхідні для здійснення навчальної супервізії.

Безперечно, розуміння супервізорами концептуальних засад навчання дорослих і володіння відповідними вміннями та навичками викладання сприяє кращому залученню супервізованих до навчання, їхній активній та відповідальній участі у навчальному процесі, що, зрештою, сприяє

професійному зростанню та позитивно впливає на якість надання соціальних послуг. Відтак, особливого значення набуває накопичення досвіду супервізійної діяльності. Як вважає Мукан, “використання андрагогічного підходу та концепції акмеології для вивчення професійного розвитку вчителів (у нашому випадку – супервізорів) дає змогу розглядати їх як фахівців, які навчаються впродовж усього життя, а, отже, проходять певні етапи становлення та професійного розвитку, досягаючи педагогічної майстерності” (Мукан, 2011, с. 15).

Опрацьовані літературні джерела дають нам підстави вважати, що *підтримувальні ролі*, які виконують супервізори, є ключовими, адже соціальна робота має справу з людьми, які переживають горе, втрати, стрес, страждають від гноблення, бідності, насилля або є учасниками конфліктів, зокрема, військових. Травматичні події можуть негативно впливати на стан здоров'я персоналу, що, своєю чергою, погіршує якість та ефективність надання послуг.

Потребу у здійсненні підтримувальної супервізії визнають давно. Ще у 1927–1928 роках виявлено низку причин, які призводили до абсентизму. Серед основних причин назвали незадоволення від роботи та низький моральний дух соціальних працівників, які вважали свою працю “депресивною”, а робоче навантаження – “непомірним” (Pretzer, 1929, pp. 163–173). Своєчасна фахова підтримка, яку надають працівникам у складні моменти життя, зазвичай, має довготривалі позитивні наслідки і сприяє у подальшому їхній відданості професії “соціальна робота” та клієнтам.

Щоб бути ефективними, соціальні працівники повинні володіти вміннями та навичками емпатії й співчуття, вміти поділяти почуття, які виникають у клієнтів, що завжди впливає на їхні власні почуття. Отже, головною метою супервізії є забезпечення та полегшення надання якісних послуг користувачам, а бюрократичний підхід є неприйнятним (Ставкова, 2016а, с. 178). Застосування зорієнтованого на людину підходу стає невіддільною складовою завдання та процесу супервізії. З цього випливає, що підтримка працівників також стає важливою частиною цього процесу (Kadushin, 2002, p. 263). Аналізуючи праці

Міддлмена і Родеса, які охарактеризували супервізію як комплексну технологію соціальної роботи, ми визначили важливу роль супервізора – підтримувати соціальних працівників та допомагати відчувати себе і свою роботу потрібними і важливими в системі організації (Ставкова, 2016а, с. 184). Супервізор несе відповідальність за вміння супервізованих долати стресові та конфліктні ситуації (Middleman, & Rhodes, 1985, p. 129).

Як наголосили Браун та Боурн, “...вона (супервізія) може бути наснажувальним джерелом сили та підтримки для протистояння ширшому тиску та фрустрації, спричиненими роботою” (Браун, & Боурн, 2003, с. 227).

Науковці вважають, що суть підтримувальної функції супервізії вимагає від супервізора вміння розпізнавати стресори та ситуаційні чинники, які можуть спричинити виникнення конфліктних ситуацій на робочому місці та допомагати супервізованим впоратись із цими викликами. Відтак, уміння та навички посередництва й консультивання є вкрай важливими для супервізорів. Перлман та Сааквітне зазначають, що “соціальні працівники, які надають послуги клієнтам, що пережили травмуючі події, повинні брати участь у підтримувальній супервізії” (Saakvitne, & Pearlman 1996, p. 359).

Втім, на думку де Грута, саме підтримувальній супервізії приділяють найменше уваги в організаціях соціальної сфери, порівняно із адміністративною та навчальною супервізією. Де Грут переконаний, що ситуацію можливо змінити лише завдяки належній увазі до людських та виробничих стосунків, безпечному та дружньому середовищу (De Groot, 2016). Зазначимо, що Патті підтримує де Грута у тому, що організаційні умови повинні сприяти позитивному сприйняттю, дбайливому ставленню до супервізованих та їхній професійній поведінці, що належним чином впливає на якість надання послуг різним категоріям клієнтів (Patti, 2009).

Дослідження щодо виявлення чинників, які наснажують соціальних працівників, виконав Гліссон: лише позитивний лідерський стиль взаємостосунків та підтримуюче професійне середовище сприяють вмотивованості та фаховій відданості працівників. Він зазначив, що “лише завдяки чуйному лідерству

створюється позитивна робоча атмосфера, яка впливає на організаційну продуктивність” (Glisson, 1989, pp. 99–116).

Дей, Шеллі та Мейсі описують так звані реляційні вміння та навички, необхідні для створення позитивних стосунків і сприятливого робочого клімату в організації. Модель Каркхаффа охоплює компоненти, що відображають вісім умінь та навичок: (1) емпатія, (2) повага, (3) теплота, (4) конкретність, (5) щирість, (6) саморозкриття, (7) вияв суперечностей, (8) негайність (Day, Shelly, & Масу, 2000, р. 301). Таке трактування умінь та навичок, на нашу думку, сприяє формуванню розуміння сутності супервізії як технології соціальної роботи.

Підтримувальна супервізія допомагає запобігти плинності кадрів, недбалому, байдужому ставленню до роботи, погіршенню психологічного клімату в організації. Регулярна участь у супервізії допомагає надавачам соціальних послуг підтримувати якість життя (Декларация о правах умственно отсталых лиц, 1971).

Окрім того, у процесі супервізії надавачі послуг розвивають уміння та навички самоефективності. Бандура описав їх як відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічному завданню або ситуації (Гордеева, 2006, с. 173). Гайдар виокремив три її види: діяльнісну, комунікативну та особистісну (рис. 1.6) (Гайдар, 2008).

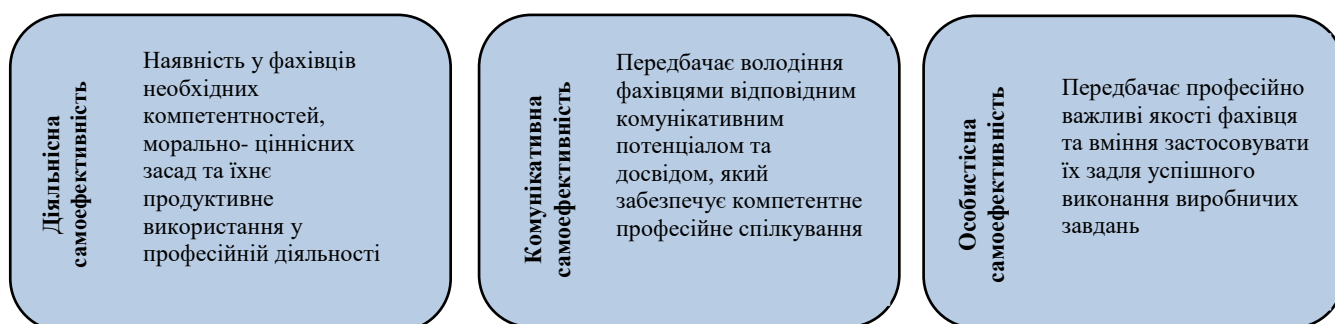


Рис. 1.6. Види професійної самоефективності за Гайдарем (2008)
(опрацьовано автором)

Уміння та навички, якими має володіти супервізор у процесі здійснення підтримувальної супервізії ми згрупували на рис. 1.7.

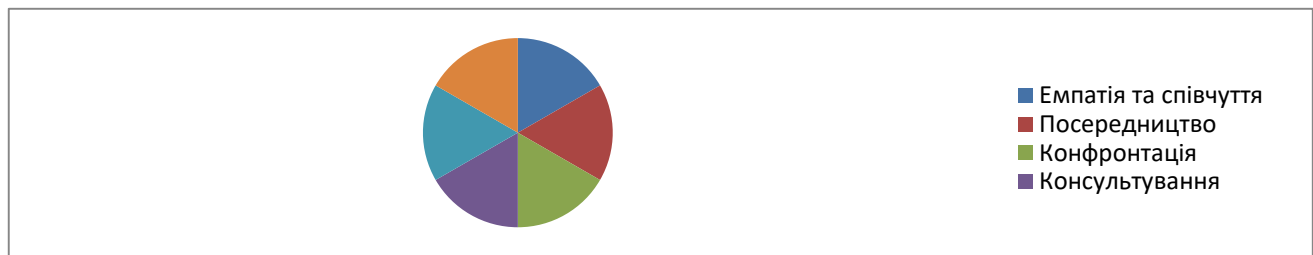


Рис. 1.7. Уміння та навички підтримувальної супервізії
(інтерпретація автора)

Отже, потребу у підтримувальній супервізії визнавали ще у 1920-ті роки. Проте й досі підтримувальну супервізію здійснюють лише в окремих соціальних організаціях. Поширеним є надання переваги іншим видам супервізії.

Найкращого типу супервізії не існує. Адміністративна, навчальна та підтримувальна супервізії є рівноцінними, взаємопов'язаними, нерозривними та взаємодоповнювальними. Саме тому для досягнення високої якості соціальних послуг найкраще їх застосовувати комплексно.

Ми вважаємо, що на особливу увагу заслуговує підтримувальна супервізія, яка все ще не знайшла належного застосування у супервізійній діяльності. Насамперед слід звернути увагу на потребу активнішого застосування вмінь та навичок чуйного лідерства й самоєфективності. Набуття вмінь та навичок усіх типів супервізії є одним із завдань навчальних програм і практичної професійної діяльності у сфері супервізії у галузі соціальної роботи.

Необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів, зумовлена також контекстом входження України у світовий освітній простір. Це вимагає підтримувати прагнення держави розвивати та набувати нові якісні ознаки, зберігаючи, разом з тим, кращі вітчизняні освітні надбання і традиції. На нашу думку, лише розвиток неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності сприятиме підвищенню якості рівня підготовки

фахівців-супервізорів, їхньому соціальному захисту в умовах ринкової економіки та інтеграції в освітянське співтовариство об'єднаної Європи.

1.3. Підходи до неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності

Ще один потужний *кластер* літературних джерел – *сьомий* – охоплює наукові праці, присвячені аналізу взаємопов'язаних та взаємодіючих підходів, покладених в основу професійної підготовки соціальних працівників, а саме: аксіологічний, акмеологічний, особистісно-зорієнтований, інтегративний, рефлексивний, культурологічний, компетентнісний тощо. Виділення підходів формує теоретичну й логічну основу для аналізу, побудови теорії, структури, моделі тощо. Підходи сприяють формуванню засобів теоретичного дослідження, еквівалентних визначеній ідеї.

Охарактеризуємо вищезазначені підходи. Аксіологічний підхід визначає цінності, як головні чинники поведінки людей, їхньої навчальної і професійної діяльності та сприяє формуванню учасниками навчального та практичного процесу знань, умінь та навичок через призму ціннісного сприйняття власної діяльності. Аксіологічний підхід спрямований на утвердження загальнолюдських цінностей; людину вважають абсолютною цінністю незалежно від її класово-соціальної приналежності, фізіологічних та психологічних особливостей, віросповідання, сексуальної орієнтації, а також освітніх уподобань. Цей підхід скерований на гуманізацію освіти й прийняття цілей, інтересів і потреб особистості задля її саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Інакше кажучи, аксіологічний підхід сприяє ствердженню загальнолюдських цінностей.

Дослідженню професійної підготовки фахівців із соціальної роботи з позицій аксіологічного підходу присвятили свої праці низка науковців, зокрема Буркова, яка наголошує на формуванні навчального процесу на засадах загальнолюдських цінностей. Такий підхід, на думку автора, сприяє розвитку якостей особистості, необхідних для професійної діяльності (Буркова, 2010).

Застосування аксіологічного підходу є актуальним саме сьогодні, коли науковці і педагоги-практики говорять про кризу системи освіти, причиною якої вважають втрату ціннісного аспекту та відсутність гуманістичного підтексту освіти. Відтак, гуманізація освітньої галузі стає вимогою часу.

Науковці наголошують, що дегуманізаційні процеси в освітній галузі відбуваються як у розвинутих країнах, так і в країнах, які розвиваються. Ознаками цих процесів є перетворення освіти на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин, і, як наслідок, трансформацію освіти на утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навичок (Кубальський, 2001, с. 153). Дегуманізація освіти може призвести до виникнення соціальної нестабільності та стати засобом створення антигуманного чи псевдогуманного суспільства.

Акмеологічний підхід має прогностичний характер; його застосування допомагає здійснити аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки фахівців соціальної галузі. Ми погоджуємось із думкою Деркача, який важливою характеристикою акмеологічного підходу вважає прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісно-діяльнісні характеристики вивчають в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих соціально-професійних рівнів. Акмеологічний підхід, своєю чергою, забезпечує професійний розвиток фахівця та орієнтує його на самоорганізацію та самовдосконалення (Деркач, 2003).

Особистісно-зорієнтований підхід визначає освіту як “умову розвитку особистості...”, “активну, різносторонню діяльність людини (будь-якого віку), у якій відбувається становлення й розвиток особистості в різноманітності її здібностей” (Якиманская, 2000, с. 24). Мета освіти – “становлення індивідуальності на основі вивчення кожного учня; проектування й організація умов для розкриття, становлення, прояву його як особистості” (Якиманская, 2000, с. 34). Важливим аспектом особистісно-зорієнтованого підходу є затребуваність власного досвіду індивіда. В освітньому процесі ця вимога

реалізується через наповнення змісту такими видами, завданнями, виконання яких без залучення цілісних, життєво-сміслових функцій людини є неможливим (Сериков, 1998).

Застосування особистіно-зорієнтованого підходу стимулює розвиток власного ставлення учня до світу та діяльності, що “передбачає не просто активність і самостійність, а суб’єктивну активність і самостійність... Він творець... себе і власної діяльності” (Сериков, 1998, с. 21). Особистіно-зорієнтований підхід (у нашому випадку – студентоцентрований підхід) передбачає глибоке опрацювання студентами навчального матеріалу (*англ.* *deep learning*), постановку мети навчання та в кінцевому результаті відповідальності за власні навчальні досягнення. Акцент у навчальному процесі зміщують від викладача до студента (Леврінц, 2011, с. 7).

Застосування інтегративного підходу допомагає студентам виробити систему знань на новому якісному рівні. Особливістю цього підходу є те, що в основу формування інтегративних навчальних курсів покладені зв’язки між фактами, явищами і поняттями, а не взаємозв’язки знань між навчальними програмами із різних дисциплін (Дубасенюк, 2011).

Рефлексивний підхід наголошує на важливості активної дослідницької позиції студентів та сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення (Марусинець, 2011).

Культурологічний підхід передбачає розвиток людини через освоєння культури як системи цінностей. “Культуровідповідна освіта – це освіта, яка всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток людини й допомагає їй у цьому процесі. Вона базується на ідеї цінності саморозвитку людини як творчої особистості” (Іванова, 2005, с. 136 – 137).

Доречно відзначити, що на думку низки вчених (Fejes & Jozsa, 2005), основою педагогічної освіти мають слугувати гармонійно поєднані мотиваційні теорії та компетентнісний підхід, оскільки саме мотивація сприяє розвитку професійних компетентностей та вдосконаленню професійної майстерності.

Наголосимо, що останніми роками значного поширення набув саме

компетентнісний підхід як до професійної, так і до освітньої діяльності у галузі соціальної роботи. Цей підхід визначає вимоги стосовно освітньої та практичної складової соціальної роботи та є передумовою розвитку неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності; його застосування передбачає осмислення фахівцями професійних ролей, знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій. Саме тому ми вважаємо, що компетентнісний підхід об'єднує складові вищезазначених підходів, відтак, дозволяє сформулювати професійні якості фахівців, визначити гуманістичну спрямованість їхньої освітньої та професійної діяльності, розвинути науковий потенціал, методичну вправність, фахову відповідальність та слугує основою неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності. Застосування компетентнісного підходу сприяє зміні мети і спрямуванню змісту освіти, а саме: відбувається зміщення від прямої передачі предметних знань і вмінь до формування розвинутої культурної, професійно і соціально компетентної особистості.

Тривалий час дискутують щодо суті розуміння понять “компетентність” та “компетенція”, а також стосовно трактування цих термінів, отож і досі відсутнє однозначне розуміння їхньої сутності й співвідношення. Часто одні й ті ж самі терміни у різних публікаціях по-різному пояснюють. До того ж, географічні, культурні та національні особливості середовища, в яких їх використовують, впливають на розуміння цих термінів.

Низка вчених, зокрема, Брезінка (*англ.* Wolfgang Brezinka), вважають, що сучасне поняття “компетентність” походить від грецького “arête” (αρετή): у стародавній Греції воно означало *вищість, добродетель, майстерність, вміння* (Smith, 2000, р. 2). З часом це поняття набуло нового змісту та значення. Зокрема, в основу пояснення іншого терміна – “компетенція” – покладено латинське “competentia”, що походить від “compete” – *взаємно прагну, відповідаю; знання, коло повноважень особи, досвід*, а термін “компетентність” розуміють як *поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація, результативність* (Шапран, 2017).

У перекладі з англійської “competence” означає *здатність, уміння; компетентність; компетенція, повноправність* (Falla, 2001, р. 563). У словниках це поняття визначено як відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов’язок; розумові здібності або загальні уміння та навички (New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language, 1993, р. 200). Головань зазначає, що в англійських джерелах застосовують також слово “competency”, яке має ті ж самі значення, що й “competence” (Головань, 2011).

Засновником теорії компетентності вважають Вайта, який проаналізував властивості індивіда, пов’язані з якісним виконанням роботи і високою мотивацією, та визначив компетентність як “...здатність організму ефективно взаємодіяти із оточуючим середовищем шляхом залучення у тривалий майстерний процес навчання” (White, 1959, р. 297). У контексті нашого дослідження доречним є визначення компетентності як чинника впливу на ефективність професійної діяльності. Його запропонував 1973 року МакКлелланд (McClelland, 1973). Щоб зрозуміти, які чинники зумовлюють успішність професійної діяльності, автор порівняв успішних співробітників із менш успішними з метою виявлення їхніх психологічних та поведінкових особливостей, які є причинами успіху визначеної професійної діяльності.

МакКлелланд зазначив, що “в підході, заснованому на компетентності в роботі, аналіз починається з “людини-в-процесі-роботи”, без попередніх висновків про те, які характеристики необхідні для належного виконання цієї роботи; потім на основі інтерв’ю з метою отримання поведінкових прикладів визначають, які людські якості пов’язані з успіхом у цій роботі. Підхід, заснований на компетентності, дає змогу пов’язати в єдине ціле управління людськими ресурсами: при підборі персоналу, плануванні кар’єри, оцінюванні виконання завдань і розвитку” (McClelland, 1973).

Спенсер та Спенсер обґрунтували специфічні елементи моделей компетентності та принципи їхньої побудови. Вчені визначили компетенцію як “базову якість індивіда, яка має причинне відношення до ефективної та якісної

професійної (будь-якої іншої) діяльності на основі певних критеріїв” (Спенсер мол., & Спенсер, 2010, с. 9). Базова якість означає, що компетенція є невіддільною складовою особистості і може визначати поведінку людини у буденних або професійних ситуаціях; причинне відношення вказує на те, що компетенція визначає типи поведінки, а визначення “на основі критеріїв” ілюструє, що компетенція дійсно прогнозує якість виконання, що вимірюється за допомогою конкретного стандарту (International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 2:2004).

Стандарти забезпечують ефективність праці та якість надання послуг, включаючи й соціальні. Однак Шапран вважає, що сьогодні все ще не вироблено чітких критеріїв оцінювання сформованості компетентності та визначення її як підсумкового результату навчання (Шапран, 2017). Щодо Канади, то, як зазначено вище, сьогодні не існує єдиного стандарту, який визначатиме неперервну професійну підготовку соціальних працівників. Однак у своїй діяльності соціальні працівники керуються Міжнародними етичними принципами професії “соціальна робота” (*англ.* International Ethical Principles of Social Work Profession (IFSW), 2012) (Додаток Б); Етичним кодексом канадської асоціації соціальних працівників (*англ.* Canadian Association of Social Workers Code of Ethics) (Canadian Association of Social Workers (CASW). Social Work Scope of Practice, 2008) (Додаток В). Відтак, кожна провінція та територія країни мають свої специфічні стандарти практичної діяльності та загальні вимоги до навчального плану в школах соціальної роботи. Етичний кодекс Канадської асоціації соціальних працівників також містить розділ, який висвітлює засади неперервної підготовки соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASW). Professional Development, 2008).

Така ситуація зумовлюється, насамперед, різноманітністю населення Канади. Країна 1971 року стала першою державою у світі, яка прийняла політику полікультурності, що сприяє повній та рівноправній участі народів будь-якого походження в канадському суспільстві, а також інтеграції осіб і громад різного походження. Сьогодні в Канаді проживають понад 200 етнічних

груп; понад 40 культур представлені в канадській національній пресі (<http://www.canadainternational.gc.ca>). Цілком очевидно, що ці відмінності необхідно враховувати у процесі неперервної професійної підготовки в галузі соціальної роботи. Наприклад, у провінції Манітоба, в якій проживає 13, 6 % корінного населення, соціальним працівникам рекомендують навчатись за спеціальними програмами, які враховують специфічні культурні особливості корінних мешканців країни (<http://hello2canada.com>).

Вітчизняна педагогічна наука оперує поняттями “компетентність”, “компетентності”. У Законі України від 01.07.2015 №1556-VII “Про вищу освіту” визначення поняття “*компетентність*” звучить як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Про вищу освіту, №1556-VII). У Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених та введених в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600, термін “*компетентність*” збігається із вищезазначеним. (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2016, с. 4).

Компетентності є динамічним поєднанням знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах, їх оцінюють на різних етапах (Рашкевич, 2015).

Вирізняють загальні та спеціальні компетентності. Під загальними компетентностями розуміють універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, проте важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. До спеціальних (фахових, предметних) компетентностей зачислено компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю (Рашкевич, 2015).

Зазначимо, що Овчарук визначає “компетентність” як потенціал особистості, накопичений та розвинутий у процесі навчання. *Компетентність* складається із знань, умінь, навичок і ставлень, що застосовують у практичній діяльності. *Компетенція* включає питання, щодо яких фахівець має бути обізнаним, а також сферу професійної діяльності, в якій цей фахівець повинен володіти компетентністю. Позиція автора ґрунтується на результатах спільного дослідження МОН, АПН України та ПРООН в Україні (Овчарук, 2004). Отже, компетентність виробляється у процесі засвоєння знань, умінь, навичок та набуття досвіду. Рівень компетентності зумовлюється рівнем ефективної діяльності у ситуаціях, які постійно змінюються. Відтак, компетенцію можна визначити як задану норму, а компетентність – як результат формування компетенцій.

Хуторської визначає компетенцію як “відчужену, задалегідь сформовану соціальну вимогу (норму) до суб’єкта освітньої підготовки, яка є необхідною для його ефективної продуктивної діяльності у певній сфері. Компетентність – володіння суб’єктом відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Компетентність – усталена якість особистості (сукупність якостей) та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері. Компетентність – сукупність особистісних якостей суб’єкта (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері” (Хуторской, 2006, с. 65–66).

Водночас Головань подає визначення компетенції як “...заданої вимоги до підготовки особи щодо отримання нею знань та практичного досвіду у певній сфері”. Компетентність, на думку науковця, – це “володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і

результату діяльності” (Головань, 2008, с. 29–30).

Єфремова під компетенціями розуміє узагальнені і глибокі якості особистості, які відображають її здібності найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання, вміння і досвід, володіти прийомами, діяти і приймати рішення в стандартних та нестандартних ситуаціях (Єфремова, 2012). Відповідно, компетенції – це узагальнені способи дій, які забезпечують здійснення продуктивної професійної діяльності (Иванова, 2012). Компетенції є комбінацією характеристик, що відносяться до знань і їхнього застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей та сприяють забезпеченню виконання професійних обов’язків на високому рівні (Лунячек, 2013). Компетентність, своєю чергою, означає відповідність рівня знань і умінь змісту виконуваних посадових обов’язків, а також уміння досягати мети. Компетентність забезпечують формальною освітою, самоосвітою у процесі практичної діяльності, вивченням досвіду, підвищенням кваліфікації на курсах, семінарах (Модель фахівця із соціальної роботи, 2017).

Зазвичай, науковці вирізняють два підходи до розуміння компетенцій – північноамериканський та європейський. У північноамериканському контексті компетенції розглядають як опис поведінки колеги. Компетенція – це основна характеристика колеги, володіючи якою, він може демонструвати належну професійну поведінку і, як наслідок, домогтися високих результатів у роботі. У європейському підході компетенції розуміють як опис робочих завдань або очікуваних результатів роботи. Компетенція – здатність співробітника діяти відповідно до стандартів, прийнятих в організації (Володина, 2007, с. 26). Звідси – європейський підхід визначає мінімальний стандарт, якого має досягти працівник у своїй професійній кар’єрі; відповідно, американська модель визначає зміст діяльності соціального працівника, метою якої є надання високоякісних послуг.

Уіддет та Холліфорд розмежовують поняття “компетенція” та “компетентність” і вважають, що уміння та навички, необхідні для вирішення

професійних завдань, зазвичай, визначають як компетентність. Натомість, навичка, яка відображає необхідні стандарти поведінки, визначається як компетенція (Уиддет, & Холлифорд, 2008, с. 5). Кожна компетенція – це набір споріднених поведінкових індикаторів, що слугують стандартам поведінки, спостерігаються в діях людини, яка володіє конкретною компетенцією.

Отже компетентність, як системне поняття, має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики та властивості. Фахівці стають компетентними, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх під час конкретної діяльності. У такій перспективі компетентність позначає актуальний рівень оволодіння заздалегідь сформованими до індивіда вимогами у навчальній чи виробничій сферах. Стає зрозумілою відмінність між цими поняттями, зокрема: компетенція – це бажані якості чи характеристики індивіда, сформовані під впливом зовнішнього оточення (освітньої системи, ринку праці, соціокультурного середовища тощо), які виробляються в процесі цілеспрямованої підготовки, інтегральним виявом якої є досягнутий рівень компетентності.

Широко розповсюдженими прийнято вважати такі компетентності: комунікативна, пізнавальна, соціальна, загальнокультурна, когнітивна, мовна, інформаційна. Однак комунікативну та мовленнєву компетентності деякі науковці поєднують в одну, те ж саме стосується мовної та лінгвістичної. Інформаційна виступає як частина пізнавальної чи мовленнєвої, а загальнокультурну та соціальну можна представити як соціокультурну (Шапран, 2017).

Як вважають Сіпорін (Siporin, 1975) та Віганд (Wiegand, 1979), компетентністю називається використання знань, умінь та навичок соціальними працівниками у процесі професійного втручання в такий спосіб, що це зумовлює позитивні зміни у житті клієнтів. Ми вважаємо, що ці зміни відбуваються завдяки компетентності соціального працівника, що здійснював професійне втручання у ситуацію клієнта.

Отже, компетентність охоплює: (1) знання, здібності, вміння та навички;

(2) мотиваційні чинники; (3) якості навколишнього середовища. Вона є результатом дотримання норм ефективної та етичної практики в соціальній роботі (Maluccio, & Libassi, 1984, pp. 51–58).

У науковому дискурсі з питань компетенцій та компетентностей, зокрема у вітчизняному, розглядають також поняття професіоналізму, тобто “...професійної кваліфікації і компетентності, різноманітності ефективних професійних навичок та умінь (у тому числі таких, що базуються на творчих рішеннях), володіння сучасними алгоритмами і способами виконання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою і стабільною продуктивністю” (Архипова, & Майборода, 2010, с. 17). Отже, професіонал – це суб’єкт професійної діяльності з високим рівнем професіоналізму, самоефективності, який має професійний і соціальний статус, постійно спрямований на саморозвиток, на особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення (Архипова, & Смерчак, 2013, с. 8).

У Канаді тривалий час науковці ведуть активні дебати щодо можливостей саморегуляції професії, її ймовірної депрофесіоналізації та визначення базового рівня компетентностей, застосування яких у практичній діяльності забезпечить ефективне, безпечне та етичне надання соціальних послуг клієнтам (Campbell, 2002; Dominelli, 1996; Healy, & Meagher, 2004). Нагадаємо, що задля захисту клієнтів практичну соціальну роботу регулюють в усіх 10-ти провінціях та на Північно-західних територіях Канади. Як уже зазначено, законодавчі та регулювальні структури різняться у кожній провінції та території і спрямовують діяльність близько 35 тис. соціальних працівників.

Оскільки соціальні працівники працюють із вразливими категоріями клієнтів, громадськість має право бути обізнаною щодо меж та змісту їхньої професійної, правової та етичної відповідальності. Задля цього провінційні регулювальні органи публікують керівні принципи та професійні стандарти, правила забезпечення неперервної підготовки, звіти щодо неетичного та непрофесійного поведіння соціальних працівників та забезпечують модель управління, яка передбачає безпосередню участь громадян – потенційних

споживачів послуг у своїй діяльності.

Провінція Квебек була першою в Канаді, в якій розробили і законодавчо затвердили перелік компетентностей практикуючих соціальних працівників (Leblond, 2004). Наступною провінцією, де відбувся процес урегулювання цього питання, стала Нова Шотландія (Beals, 2003, September 8). Згодом відбулися дебати, панельні обговорення та круглі столи, на яких розробили базові компетентності для здійснення безпечної та ефективної практики у різних секторах соціальної роботи, зокрема, у хоспісах та відділеннях паліативної медицини. Базові компетентності сформульовані також і для освітньої галузі у сфері соціальної роботи (Bosma, Johnston, Cadell, Wainwright, Abernathy, Feron, Kelley, & Nelson, 2008).

Канадська рада регуляторів соціальної роботи (далі по тексту КРПСР), яка забезпечує та регулює діяльність провінційних та територіальних регулюючих органів соціальної роботи на національному та міжнародному рівнях, 2012 року розробила перелік компетенцій базового рівня, якими мають володіти соціальні працівники. Підставою слугувала Канадська угода про внутрішню торгівлю (*англ.* Agreement on Internal Trade). Ця Угода забезпечувала трудову мобільність між провінціями країни для зареєстрованих/сертифікованих соціальних працівників.

Канадська угода про вільну торгівлю (КУВТ) набула чинності 1 липня 2017 року і замінила попередню. Метою КУВТ є зменшення та ліквідація, наскільки це можливо, бар'єрів для вільного переміщення людей, товарів, послуг та інвестицій у Канаді та встановлення відкритого, ефективного і стабільного внутрішнього ринку (Agreement on Internal Trade). Відтак, соціальні працівники, володіючи однаковими базовими компетенціями, отримали можливість вільно пересуватись та працювати у будь-якій провінції країни.

У листопаді 2012 року Колегіум соціальних працівників у провінції Британська Колумбія визнав розроблений КРПСР перелік компетенцій базового рівня, якими мають володіти соціальні працівники, та висунув пропозиції щодо запровадження обов'язкової неперервної підготовки, підзвітності та здачі

вступного ліцензійного іспиту для соціальних працівників, що стало підставою для створення керівних принципів професії. Згодом до цієї ініціативи долучився Колегіум соціальних працівників у провінції Альберта. У Стандартах професійної діяльності цієї провінції зазначено, що "...соціальні працівники безпосередньо несуть відповідальність за надання компетентних професійних послуг клієнтам" (Alberta College of Social Workers, 2013).

Колегіум соціальних працівників у провінції Британська Колумбія 1 вересня 2015 року запровадив обов'язковий іспит для тих соціальних працівників, які починають свою практичну кар'єру (Aronson, & Hemingway, 2011). Цьому рішенню передували тривалі перемовини із представниками академічної спільноти щодо необхідності формування та застосування переліку їхніх компетентностей, оскільки представники академічної спільноти вважали, що це сприятиме формалізації соціальних послуг, та окрім того, їхнє застосування зумовить ігнорування принципів соціальної справедливості у соціальній роботі, які дають змогу переглядати та, навіть, критикувати урядові рішення.

Аргументами на користь компетентностей стало те, що їхнє застосування сприятиме визначенню вимог щодо освітнього та практичного компонентів соціальної роботи (Bogo, Mishna, & Regehr, 2011; Birnbaum, & Silver, 2011; Bogo, 2010), а також забезпечить надання соціальних послуг відповідного рівня якості.

Зазначимо, що на підставі опрацьованих нами джерел з'ясовано, що у Канаді головно використовують поняття "competence" та "competency", у множині – "competences" та "competencies" як еквівалентні українським термінам "компетентність" – "компетентності" та "компетенція" – "компетенції". Водночас канадські дослідники використовують терміни "competence" та "competency" як взаємозамінні.

Як уже зазначено, акредитація навчальних програм із соціальної роботи в Канаді є прерогативою КОАСР (Canadian Association for Social Work Education, 2014), що акредитує освітні політики, стандарти, навчальні процедури та

переглядає стандарти навчальних програм за чотирма позиціями, а саме: місія та цілі програм; управління, структура та ресурси; вміст програм: навчальний план та навчальні практики; ефективність програм.

Зокрема, акредитаційний стандарт 3.1 зобов'язує, щоб у навчальних програмах із соціальної роботи були чітко визначені навчальні цілі студентів та цілі навчальних практик (Canadian Association for Social Work Education, 2014).

Результати навчання – це важливі досягнення студентів, які вони можуть продемонструвати під кінець навчання. Отже, навчальні цілі – це передбачувані наслідки, а кінцеві результати навчання – це досягнуті результати чи наслідки того, що вивчили студенти. Щодо компетентностей, то їх визначають, як уже зазначено, як прикладні вміння, навички та знання, що допомагають успішно виконувати роботу.

Навчальні цілі окреслюють те, що потрібно вивчити; результати навчання засвідчують те, що студенти знають та можуть продемонструвати у навчальному середовищі; компетентності – це інтегровані та прикладні практики. Ми згрупували їх та подали на рис. 1.8.

Отже, компетентності слід розглядати і як особистісні характеристики, що сприяють ефективному виконанню завдань, і як практичні вміння та відповідну поведінку фахівця (Biemans, Nieuwenhuis, & Poell, et al., 2004, p. 13).



Рис. 1.8. Компетентнісний підхід у дії у сфері супервізії в умовах Канади (адаптовано за Канадською освітньою асоціацією в галузі соціальної роботи)

В освітньому просторі компетентності застосовують як засіб подолання розриву між теорією, яку викладають у навчальних закладах, та практичною діяльністю, яка має відповідати вимогам ринку праці. Усі вони спрямовані на підвищення рівня життя, подолання соціальних бар'єрів, підсилення активної

позиції громадян та підвищення їхньої відповідальності за своє життя та власний життєвий вибір.

У Канаді трансформація теоретичних знань у практичні вміння та навички відбувається, зазвичай, під час проходження студентами навчальних практик з соціальної роботи. На конкретному прикладі 1969 року Шульман (Shulman, 1969) дослідив застосування теорії загальних систем у практичній підготовці студентів. Автор вважав: якщо основною, визначальною характеристикою соціальної роботи як професії можна вважати її зосередженість на втіленні запланованої зміни, то остаточним випробуванням соціальних працівників у їхній професійній ролі є здатність впроваджувати теорію та практичні принципи у процес конструктивної зміни.

Бого (Bogo & Globerman, 1995; Bogo & Vayda, 1989; Bogo & Vayda, 2000) розробила методи оцінювання професійної компетентності соціальних працівників, які сьогодні використовують у багатьох програмах соціальної роботи по всьому світу. Вона описала модель практичної підготовки студентів, яка ґрунтується на взаємодії університету (кафедри соціальної роботи) та студента-практиканта.

У практичній соціальній роботі теоретична основа та професійні цінності щільно переплітаються з діями. Професійна теорія та принципи є безцільними, якщо вони не знаходять вираження у конструктивній дії. Дія значною мірою безрезультатна, а часом – шкідлива, якщо вона не ґрунтується на професійних та етичних принципах, не має чіткого відчуття процесу та цілі і не реалізується з достатнім умінням. Спеціалізована професійна теорія та професійна діяльність динамічно доповнюють одна одну і сприяють розвитку та вдосконаленню іншої.

Отож зазначимо, що особливістю застосування компетентнісного підходу в супервізії у галузі соціальної роботи є усвідомлене, відповідальне реагування фахівцем на потребу професійного самовдосконалення, що сприяє формуванню мотивації неперервного професійного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід до освітньої діяльності у сфері супервізії в

Канаді.

У соціальній роботі одним із розробників компетенцій вважають Халажа, який формулює їх як: збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, полікультурність, нові вимоги ринку праці, зміни в економічній галузі тощо (Halász, 2011).

1996 року відбулось засідання Міжнародної комісії з питань освіти у ХХІ столітті, на якій Делор проголосив доповідь “Освіта. Прихований скарб”. У ній автор визначив чотири ключові постулати, на яких ґрунтується освіта. Їх також називають глобальними компетентностями, що передбачають: уміння жити разом, уміння вчитись, уміння діяти та вміння бути (Зимняя, 2004). “Вміння жити разом” передбачає розуміння культурних особливостей, повагу до відмінностей, зокрема, традицій інших народів, їхніх ціннісно-моральних засад. Такий підхід має слугувати мирному співіснуванню, уникненню конфронтацій та неагресивному вирішенню можливих конфліктних ситуацій. “Уміння вчитись” стосується, передусім, навчання впродовж життя. “Уміння діяти” визначили як компетентність, яка допомагає вирішувати різні нестандартні питання, а також працювати у складі команди. “Вміння бути” охоплює комунікативні та лідерські компетентності.

Ці компетентності співвідносяться з етичними принципами соціальної роботи, її функціями та місією, сформульованими у Глобальному визначенні соціальної роботи: “Соціальна робота – це прикладна професія та навчальна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам і розвитку, соціальній єдності, розширенню можливостей та звільненню людей. Базові принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності є основою соціальної роботи. Соціальна робота сприяє залученню людей і структур до розв’язання життєво важливих проблем і покращення добробуту” (Global definition of the social work profession, p. 1).

Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу, який своєю сутністю є студентоцентрованим (Бабин, Болюбаш, & Гармаш та ін. 2011, с. 31).

Під компетентнісним підходом Радкевич розуміє метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їхнє представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходові, а, навпаки, істотно розширює його зміст особистісно-зорієнтованим навчальним матеріалом. “Особливістю компетентнісного підходу в професійній освіті та навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості кваліфікованого робітника у процесі набуття необхідних для успішного функціонування в суспільстві компетенцій і, у кінцевому підсумку, компетентностей, що підвищує рівень їхнього соціального захисту в умовах ринкової економіки” (Радкевич, 2012, с. 10).

Як вважає Бех, компетентнісний підхід у сучасній освіті має забезпечити вищий рівень компетентності суб’єкта навчання, який характеризується сформованістю в нього наукового поняття “компетентність” як єдності, де науково зорієнтована основа дій визначає логіку її виконання (Бех, 2009, с. 27–28).

Шапран зазначає, що “...кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних умінь та навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що може мобілізувати для активної дії. До переліку компетентностей входять, поряд із професійними, такі уміння і здібності, як-от: вчитися, самостійно здобувати інформацію, адаптуватися до нових ситуацій, ставити проблеми і приймати рішення, працювати в команді, відповідати за якість своєї роботи, аналізувати ситуацію на ринку праці, мати волю до успіху, бути компетентним у сфері цивільно-громадської діяльності, у побутовій та культурно-дозвіллевій діяльності тощо. Реалізація неперервної освіти в освітній системі опирається на такі чинники: *«вертикальну інтеграцію»* – наступність ступенів формальної освіти (дошкільної, початкової, середньої, вищої, післядипломної) та *«горизонтальну інтеграцію»* – співвідношення освіти, що отримується за межами освітньої галузі (*неформальна освіта*), з освітою у мережі навчальних закладів

(*формальна освіта*)” (Шапран, 2013). Пометун подає таке визначення: “...спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток основних і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання й містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості” (Пометун, 2004, с. 66).

Іванов описує компетентнісний підхід як такий, що “...зосереджує увагу на результаті освіти, причому в якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях” (Іванов, Митрофанов, & Соколов, 2003, с. 8).

Для того, щоб описати особливості освітнього процесу, який ґрунтується на засадах компетентнісного підходу у сфері соціальної роботи, зокрема, підготовку супервізорів, розглянемо досвід Канади.

У Канаді супервізію розглядають як технологію соціальної роботи, яка передбачає підготовку соціального працівника до супервізійної діяльності та подальше професійне зростання, запобігання професійним ризикам. В основу супервізії покладено ідею активного використання набутих знань та професійного досвіду, накопиченого під час практичної діяльності у галузі соціальної роботи. Супервізор слугує рольовою моделлю для супервізованого у процесі його соціалізації у професію (Bernard, & Goodyear, 2004).

Аналізуючи особливості професійної підготовки до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи в Канаді, важливо максимально враховувати досвід практичної соціальної роботи, здійснення супервізії в площині неперервного вдосконалення змісту практики соціальної роботи. Оскільки найперше завдання професійної освіти – підготувати майбутнього фахівця до реалізації практичних завдань, вважаємо, що особливості практики супервізійної діяльності необхідно максимально відображати у змісті підготовки до супервізійної діяльності.

Стосовно професійної підготовки супервізорів у Канаді супервізію

розглядають у контексті практичної соціальної роботи; вміння, навички та цінності адміністративної та практичної соціальної роботи є спільними та мають на меті задовольнити потреби клієнтів. Супервізори мають володіти такими вміннями та навичками, які ґрунтуються на професійних цінностях і принципах, та застосовувати ті самі підходи, що й практичні соціальні працівники.

Наголосимо, що передумовами успішної освіти слугують не лише отримані знання і вміння, а й додаткові вміння та навички, на позначення яких і вживають поняття “компетенції” та “компетентності”. Компетенція, передусім, передбачає наявність досвіду та знань у певній сфері. Отже компетентним вважають фахівця, обізнаного та авторитетного у цій галузі. Компетентність встановлює зв'язок між знаннями, вміннями та навичками в контексті певної ситуації.

Селевко вважає, що компетентнісний підхід сприяє “...поступовій переорієнтації провідної освітньої парадигми з переважальною трансляцією знань і формуванням умінь та навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору” (Селевко, 2004, с. 138–143). Формування та використання компетентностей є однією із цілей освіти у галузі соціальної сфери (Arkava, & Brennen, 1976; Briar, 1979; Gross, 1981; Larsen, 1980). Тож супервізію слід розглядати як технологію, яка допомагає формувати, розвивати, популяризувати компетентнісні засади у соціальних працівників.

Як стверджує Еволт, у кожній навчальній програмі з соціальної роботи слід чітко окреслити її цілі, способи оцінювання досягнутих результатів у навчанні та критерії оцінки ефективності навчальної програми (Ewalt, 1983). Такі вказівки ґрунтуються на компетентнісному підході та мають на меті підготувати кваліфікованих фахівців для соціальної роботи з метою відстоювання законних прав, захисту інтересів, визначення методів надання

соціальних послуг.

Отже, зазначимо, що підготовка фахівців соціальної сфери в Канаді ґрунтується на компетентнісному підході, контролюється громадською національною організацією – Канадською освітньою асоціацією в галузі соціальної роботи. Принципами організації професійної підготовки соціальних працівників є: принцип гуманізму, автономності, загальнодоступності, демократизму, свободи і плюралізму, неперервності і наступності, фундаментальності освіти, відповідності цілей, завдань і змісту навчальної програми, оцінювання освітніх потреб та інтересів студентів, інтеграції теорії і практики, доступності освітніх програм, універсальності й альтернативності освіти.

Компетентнісний підхід до практичної професійної діяльності у сфері супервізії в Канаді. Супервізію в соціальних службах необхідно базувати на принципах, які дають змогу забезпечити життєздатність організації та постійний розвиток її персоналу, сприяють конструктивному вирішенню професійних дилем, що можуть виникати у процесі професійного втручання. Йдеться про застосування компетентнісного підходу до супервізійної діяльності, який передбачає наявність у супервізорів знань, умінь та навичок, способів мислення, професійних і світоглядних якостей, морально-етичних цінностей, які забезпечують успішну професійну діяльність.

У цьому дослідженні нас цікавлять, насамперед, компетентності, досягнуті фахівцем-супервізором у процесі формування та вдосконалення динамічного поєднання знань, умінь та навичок, щоб концептуалізувати підстави для здійснення супервізії у соціальній роботі як комплексної адміністративної, навчальної та підтримувальної технології соціальної роботи.

В основі визначення супервізії в соціальній роботі лежить аксіологічний підхід, який передбачає дотримання ціннісно-етичних засад професії “соціальна робота” та практичної реалізації притаманних їй характеристик, що позначається на якості надання послуг та задоволенні потреб клієнтів.

Ми згрупували ролі, котрі виконують супервізори у професійній

діяльності, зокрема: адміністративні/менеджерські, навчальні та підтримувальні, а також уміння та навички, необхідні для виконання цих ролей. Професіоналізм супервізорів у галузі соціальної роботи характеризує рівень їхньої компетентності, тобто поєднання теоретичної бази із практичним потенціалом до здійснення супервізійної діяльності. У науково-педагогічній літературі використовують поняття «професійна компетентність». Енциклопедичний словник «Освіта дорослих» (Кремень & Ковбасюк, 2014) трактує його як інтегративну характеристику ділових й особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь і досвіду, достатніх для досягнення мети у певній професійній діяльності, а також моральну позицію фахівця. Отже, професійна компетентність свідчить про здатність особистості успішно виконувати свою професійну діяльність (с. 333).

Наголосимо, що компетентність професійної діяльності передбачає не лише покращення вмінь та навичок, а й розуміння клієнтів і себе, власного особистісно-професійного розвитку, зазвичай, спрямованого на високий рівень професіоналізму і професійних здобутків, якого досягають у процесі навчання і саморозвитку, професійної діяльності та професійних взаємодій. До того ж, компетентність удосконалюється у стосунках супервізор–супервізований та відображає високу професійну кваліфікацію (Gitterman, & Miller, 1977). Отже, компетентність формується у постійному процесі отримання професійних знань, умінь та навичок, саморозуміння й фахової зрілості. Саме такий підхід до супервізійної діяльності слід визначати як *компетентнісно зорієнтований*. Тож супервізор має володіти сукупністю якостей, або компетентностей різних типів: (1) інтелектуальною, (2) діяльнісною, (3) особистісно-професійною та (4) наслідковою. Отже, професійна компетентність інтегрує практичний досвід, у процесі набуття якого формуються практичні вміння та навички, теоретичні знання та відповідні особистісні якості.

Поуп і Браун (Pore, & Brown, 1996) зазначають, що фахівці-практики у сфері соціальної роботи мають володіти емоційними компетентностями. Емоційна компетентність передбачає присутність у фахівця внутрішньої

емоційної стабільності, вміння справлятися із емоційним навантаженням. Однак не всі фахівці володіють цими якостями. Професійне вигорання та вторинна травма впливають на емоційну компетентність і на процес надання послуг незалежно від рівня інтелектуальних чи технічних професійних умінь та навичок. Циганова вважає супервізію важливим ресурсом, який сприяє формуванню професійно-компетентного фахівця. Науковець зазначає, що серед головних характеристик супервізора є розуміння перспектив щодо вирішення проблем, із якими звернувся працівник, розуміння власного Я та процес взаємодії із супервізованим тут і зараз (Цыганова, & Маскалева, 2007).

Щодо канадського професійного контексту, то Міддлмен і Родес (Middleman, & Rhodes, 1985) проаналізували поняття компетентності у супервізії. У звичайному сенсі компетентним називають працівника, який знає, що і коли потрібно робити, та розуміє як негайні, так і довгострокові наслідки своїх вчинків.

Загальна мета супервізії у галузі соціальної роботи асоціюється із забезпеченням процесу компетентнісного професійного втручання задля задоволення потреб споживачів послуг. Утім, інтерпретація цього поняття варіюється. Для деяких науковців “бути компетентним” означає “...володіти необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, максимально використовувати свої здібності” (Vargus, 1977; Feldman, 1977, pp. 154–161). Інші науковці асоціюють компетентнісну супервізію із освітнім процесом, коли надавачів послуг навчають використовувати ресурси навколишнього середовища задля максимальної допомоги клієнтам (Germain, & Gitterman, 1980). Саме такої думки дотримується Вайт (White, 1959), який визначає компетентність як здатність працівника ефективно взаємодіяти із оточенням.

Здебільшого цілі супервізії містять уже зазначені три складові, які забезпечують потенціал для ефективної роботи (Abels, 1977). Інакше кажучи, супервізію можна вважати технологією соціальної роботи, застосування якої гарантує якісне надання послуг кваліфікованими фахівцями.

Традиційно у Канаді супервізію розглядають як важливий елемент

соціалізації у соціальній роботі. Незважаючи на причинно-наслідкову залежність між супервізією та фахово-компетентною практикою соціальної роботи, питання компетентностей порушувалось лише опосередковано, хоча супервізія забезпечує якість соціальних послуг шляхом виконання супервізором трьох базових функцій, а саме: адміністративної, навчальної та підтримувальної. Звідси компетентність – це ефективне та дієве виконання цих функцій.

Передбачається, що виробленню компетентностей соціального працівника сприяє міцний зв'язок із супервізором, який навчає фаховому виконанню професійних ролей та водночас виконує передбачені адміністративні, навчальні та підтримувальні функції.

Вважаємо, що компетентісно зорієнтована супервізія підсилює потенціал та ефективність професійної діяльності надавачів послуг. Барлет (Barlett, 1983), Харт (Hart, 1982), Столтенберг (Stoltenberg, 1981), Вортінгтон (Worthington, 1984) зазначають, що супервізовані вдосконалюють фаховий потенціал під час формування професійних стосунків із супервізором. Ці стосунки засновують на довірі, відкритості, усвідомленні індивідуальності (Ховкінс, & Шохет, 2002).

Супервізорам необхідно виконувати визначені ролі для досягнення стратегічної мети супервізії, володіти набором компетенцій, які складаються із конкретних умінь та навичок, знань, ставлень, поведінки. Такий підхід забезпечує створення інтелектуального капіталу організації та має вирішальне значення для досягнення стійкого успіху.

Різні технологічні підходи визначають низку ролей супервізорів: менеджер, лідер команди, вчитель, помічник, консультант, посередник, які передбачають розподіл завдань, вирішення конфліктних ситуацій, просування непопулярної адміністративної політики, застосування дисциплінарних заходів, підтримку, розвиток теоретичних знань і практичних умінь та навичок супервізованих. Задля ефективного виконання цих ролей у сучасному контексті динамічного соціально-політичного та мультикультурного оточення

супервізори повинні володіти континуумом умінь та навичок, які застосовують як на мікро-, мезо-, так і на макрорівні професійного втручання (Главацька, 2009, с. 48–54).

Фаррімонд визнав, що навички розвиваються у процесі повторення завдань (Farrimond, Dornan, Cockcroft, & Rhodes, 2006). Такий підхід впливає із когнітивної теорії інтелекту та розвитку Андерсона. Він визначив два типи знань: декларативні й процедурні, а також зазначив, що останні є похідними від декларативних знань. У процесі засвоєння декларативних знань формуються теоретичні принципи щодо того, хто, у який спосіб та чому виконує завдання. У процесі повторення та практичного застосування декларативні знання перетворюються у процедурні (Anderson, 1992).

Ця теорія пов'язана із освітньою теорією навчання у процесі практичної діяльності/ навчання на практиці (*англ.* learning by doing). Навчання, засноване на практичному досвіді, визначається як навчання, яке відбувається безпосередньо на робочому місці (Reeves, & Fox, 2008).

Остін та Хопкінз наголошують, що застосування вмінь та навичок залежить від багатьох чинників, зокрема, від організаційної структури, яку у практиці соціальної роботи визначають як “формальний і неформальний спосіб розподілу та координування всередині організації завдань, професійних обов'язків, повноважень, влади та способів комунікування” (Austin, & Hopkins, 2004; Kirst-Ashman, & Hull, 1999). Окрім того, супервізорам необхідно розуміти динаміку процесу прийняття рішень; бути обізнаними щодо процедур надання соціальних послуг клієнтам, розуміти своє місце в професії, а також оцінювати роботу супервізованих відповідно до визначених критеріїв та етичних засад.

Аналіз науково-практичного досвіду Канади дав змогу змодельовати профіль професійної компетентності фахівця-супервізора у галузі соціальної роботи (рис. 1.9).

Поданий профіль ілюструє застосування компетентнісного підходу в дії та водночас засвідчує результат неперервної професійної підготовки як такий, що відкриває перспективу для подальшого професійного самовдосконалення та

професійного поступу фахівця.

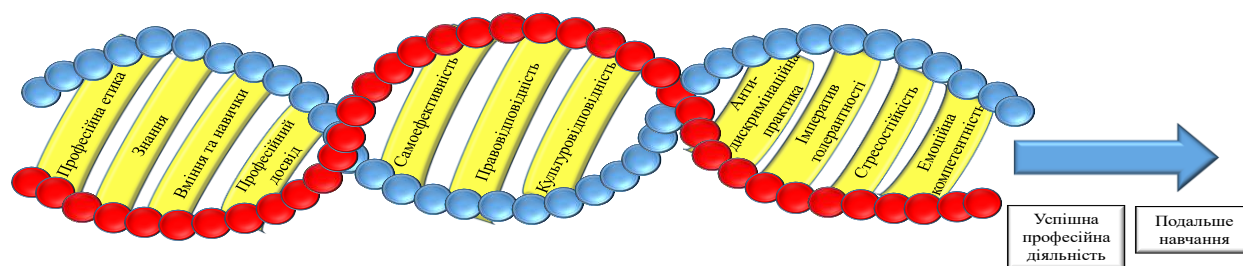


Рис. 1.9. Профіль професійної компетентності соціального працівника-супервізора (розроблено автором)

Тут акцентовано увагу на компетентнісному підході, застосування якого ілюструє досягнуті результати навчання та прикладні результати, здобуті фахівцем у процесі неперервного професійного самовдосконалення. Водночас профіль виконує прогностичну, ілюстративну, пояснювальну, евристичну функції. На думку Алексюка, профіль “дає можливість визначити загальну схему дисциплін (навчального плану), оволодіння якими необхідне фахівцю для успішної праці в даній сфері професійної діяльності (Алексюк, 1998, с. 450).

Відтак, поняття “професійна компетентність фахівця-супервізора у галузі соціальної роботи” ми формуємо як цілісну, особистісно-фахову характеристику, яка формується у процесі неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності шляхом застосування компетентнісно зорієнтованого підходу, передбачає професійне самовдосконалення фахівця, навіть за умови його успішної професійної діяльності; включає професійний досвід, знання, вміння і навички, застосування яких відбувається у правовому, культуровідповідному та антидискримінаційному контексті та ґрунтується на засадах професійної етики із дотриманням принципів діяльнісної, комунікативної та особистісної самоефективності.

Визначене нами поняття “професійна компетентність фахівця-супервізора у галузі соціальної роботи” розглядаємо як критерій для здійснення аналізу

змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді.

Висновки до першого розділу

Задля розкриття особливостей неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді у першому розділі “Теоретичні засади неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності” здійснено аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Результати аналізу дали змогу розкрити та з’ясувати той факт, що питання теорії і практики неперервної професійної підготовки та супервізії у галузі соціальної роботи перебувають у центрі уваги науковців.

У вітчизняній науковій літературі не виявлено праць, присвячених становленню супервізорів як менеджерів середньої ланки, які отримують відповідні знання, вміння та навички шляхом участі у неперервному процесі професійної підготовки. Водночас значна кількість вітчизняних науковців досліджувала проблематику неперервної освіти.

З’ясовано, що неперервну професійну освіту вважають компонентом неперервної професійної підготовки і стосується вона значною мірою фахівців, які надають формальні освітні послуги, тоді як професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності передбачає залучення як до формальної, так і до неформальної та інформальної освіти, а також неперервне удосконалення професійної майстерності на засадах інтеграції теорії та практики.

Уточнено термін “супервізія”. Проаналізовано тлумачення терміна “готовність” як заключного етапу процесу підготовки до певного виду професійної діяльності, що, своєю чергою, вимагає від людини теоретичних знань, умінь та навичок щодо прийняття самостійних рішень. Виявлено динаміку неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності в галузі “соціальна робота” в канадському досвіді, як шлях до досягнення та неперервного удосконалення професійної майстерності у здійсненні супервізії. Сформульовано

визначення поняття “неперервна професійна підготовка до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи”.

Зазначено, що проблема неперервної підготовки до здійснення супервізії з наголосом на формуванні вмінь та навичок самоефективності є актуальною та доцільною. З’ясовано, що супервізія, яка має давню історію, не є окремою професією. Позиція супервізора – це вищий кваліфікаційний рівень, якого досягають шляхом набуття професійного досвіду та знань у певній галузі соціальної сфери. Супервізія, як сфера професійної діяльності, має чітко окреслені функції – адміністративну, навчальну та підтримувальну, що є рівноцінними, взаємопов’язаними, нерозривними та взаємодоповнювальними.

Супервізія як технологія соціальної роботи, що базується, передусім, на ціннісно-етичних засадах соціальної роботи, стосується осіб, які працюють із людьми. Регулярна супервізія соціальних працівників сприяє засвоєнню нових знань, умінь та навичок, допомагає уникнути психологічних травм і професійних викликів та дотримуватись правил й політики соціальних організацій.

Визначено концептуальні особливості застосування компетентнісного підходу як до освітньої, так і до професійної діяльності у сфері супервізії в Канаді, що передбачає інтеграцію теорії і практики як головного постулату супервізії в галузі соціальної роботи та наголошує на формуванні вмінь та навичок упродовж усього професійного життя.

Сформовано профіль професійної компетентності соціального працівника-супервізора, який виокремлює складові динамічного процесу формування компетентностей фахівця-супервізора у їхній взаємодії.

Отже, зважаючи на малодослідженість у вітчизняній науковій літературі питань, пов’язаних із застосуванням супервізії як технології соціальної роботи, відсутність програм навчання супервізорів у галузі соціальної роботи, нашими подальшими кроками дослідження зазначеної проблеми вважаємо: необхідність ґрунтовніше дослідити передовий світовий досвід здійснення супервізії та підготовки соціальних працівників-супервізорів у Канаді. Процес входження

України у світовий освітній простір обумовлює потреби у підготовці висококваліфікованих фахівців, які діятимуть відповідно до вимог міжнародних професійних стандартів.

Матеріали розділу висвітлені у публікаціях автора: Гайдук, Клос, Ставкова & Беляєва, 2007; Ставкова & Савка, 2010; Ставкова, 2016а; 2016b; 2017а; 2017b).

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КАНАДІ

У другому розділі охарактеризовано особливості становлення і розвитку неперервної професійної підготовки фахівців у галузі “соціальна робота” загалом та до супервізійної діяльності зокрема; досліджено сучасний досвід її реалізації. Вивчено специфіку використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти. Подано модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та охарактеризовано її компоненти.

2.1. Становлення і розвиток неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді

Багато ідей, покладених в основу неперервної професійної підготовки соціальних працівників, а, отже, і супервізорів у галузі соціальної роботи в Канаді, зародилось на початку минулого століття. У 1900-х роках, завдяки урядовій підтримці як пересічних громадян, так і громад загалом, розпочався розвиток освіти у галузі соціальної роботи, що сприяв підвищенню якості надання соціальних послуг (Millar, 1990, pp. 35–52).

Система соціального забезпечення, що гарантувала канадцам мінімальний рівень життя, розвинулась після двох світових війн та депресії 1930-х років. Згодом ці починання знайшли відображення у національній політиці стабілізації якості надання послуг.

Починаючи з 1940-х років, у Канаді прийняли низку програм та законів, які захищали права на прибуток громадян, включаючи закони про мінімальну заробітну оплату праці, пенсії, грошові виплати малозабезпеченим сім'ям, а також виплати по безробіттю.

Формальна освіта перестали вважати достатньою у контексті тих швидких перетворень, що відбувались у суспільстві. У 1960-х роках відбулись зміни у соціальному законодавстві, які стосувались медичної сфери (зокрема, 1966 року розробили програму медичного забезпечення та надання інтегрованих соціальних послуг, яку назвали “Канадський план допомоги”.

Починаючи з 1970-х років федеральний уряд Канади почав перескеровувати відповідальність на провінційний рівень; через боргові й кредитні кризи відбулось скорочення соціальних витрат, що остаточно спричинило їхнє переміщення з федерального рівня на провінційний. Деякі провінції, своєю чергою, намагались перекласти відповідальність на муніципальний рівень. Зрештою, чимало соціальних послуг, таких як догляд та опіка вдома, приватні клініки, приватні дитячі садочки, перейшло у сферу відповідальності добровільних організацій і приватних компаній.

Адаптація Канади до входження у глобальний економічний простір відбувалась шляхом зменшення податків та обмеженим втручанням уряду в ринкові механізми; відбувалась приватизація соціальних послуг і підприємств комунального господарства. Домінуючою тенденцією в економіці став принцип отримання кращого результату меншими зусиллями (*англ.* more with less).

Ми з’ясували, що у соціальній сфері чітко простежувалась амбівалентність. Уряд країни надавав великого значення якості послуг, однак посади у закладах соціальної роботи могли обіймати працівники, які не мали відповідної професійної підготовки. М. Кімберлі і В. Роув назвали це політикою патронату. Наприклад, у провінції Альберта першого дипломованого соціального працівника працевлаштували тільки 1958 року, а 1965 року у провінції Брунсвік працювало 20 дипломованих соціальних працівників, у провінції Ньюфаундленд – лише 3 (Kimberly, & Rowe, 1991).

У цей період економічний добробут та продуктивність праці великою мірою залежали від якості освіти, що спонукало до популяризації та розвитку неперервної професійної підготовки фахівців (зокрема, у соціальній сфері) та отримання підтримки на урядовому рівні (Beddoe, 2006).

Відтак, питання неперервної підготовки фахівців соціальної сфери в Канаді стали актуальними, а процес підготовки почав відображати діапазон освітніх можливостей, починаючи від здобуття фахової освіти у коледжах та університетах до навчання на робочому місці (*англ.* on the job training) (Lacompte, 1981, p. 309).

Навчання, як постійно триваючий процес, перестало обмежуватись освітніми установами, а перейшло в організації, які стали навчальними майданчиками. Неперервна професійна підготовка втілилась у неперервні процеси навчання та кар'єрного зростання, який містить і формальні, і неформальні елементи та, за визначенням Бабба й Ерлі, є "...неперервним процесом, що включає формальний та неформальний освітній досвід, який дає змогу персоналу обмірковувати свою діяльність, розширювати спектр знань, умінь та навичок, удосконалювати надання послуг" (Bubb, & Earley, 2007). Сьогодні ми розглядаємо соціальну роботу як науку, про що наголошують у своїх працях Брек (Brekke, 2011; Brekke, 2012), Дейвіс (Davis, 2011), Фонг та Померой (Fong, & Pomeroy, 2011), Марш (Marsh, 2012), Нуріус, Брек та Фонг (Nurius, Brekke, & Fong, 2010), Нуріус та Кемп (Nurius, & Kemp, 2012), Полліо (Pollio, 2012).

Концепцію "навчаючої організації" (*англ.* learning organization), започатковану у бізнесовому середовищі, успішно запозичили й адаптували у соціальному секторі. Такий підхід Гоулд визначає як "...зміщення від дистанційного навчання, як єдиної можливості отримати додаткові знання на робочому місці, до усвідомлення того, що навчання на робочому місці є неформальним і незапланованим, таким, що відбувається постійно, хоча персонал вважає це скоріше засвоєнням практичних умінь, а не саме навчанням" (Gould, & Baldwin, 2004).

Програми з соціальної роботи у громадських коледжах не вважали професійними, хоча вони були дуже популярними. Асоціація університетів і коледжів Канади 1967 року виконала дослідження професійних потреб серед

фахівців соціальної сфери. Результати цього дослідження виявили освітні потреби учасників, а саме – потреби навчатись на освітньому рівні “бакалавр”.

Зазначимо, що університетська освіта в галузі соціальної роботи існує в Канаді з 1914 року, а саме – з моменту створення Департаменту соціальних служб в Університеті Торонто (Irving, 1992, pp. 9–27).

У Монреалі програму підготовки соціальних працівників розпочали в університеті МакГіл 1918 року. Це був період швидкої індустріалізації та урбанізації, за надзвичайно високого рівня імміграції в Канаду (Bruce, & Austin, 2008, pp. 85–107).

Першу франкомовну програму підготовки започаткували 1942 року в університеті Монреаля. Після закінчення випускникам видавали дипломи. Робочі навчальні програми запозичили у США. Це були дворічні магістерські програми, на яких викладали курси з методів соціальної роботи, соціальної політики, методів проведення досліджень. У середині 1960-х років вже працювали три франкомовні школи соціальної роботи у провінції Квебек і одна – у провінції Нью Брунсвік. Здебільшого франкомовні програми впровадили канадську модель освіти у галузі соціальної роботи, тобто дворівневу освіту: спершу – на освітньому рівні “бакалавр” (*англ.* BSW), згодом – річний курс навчання на освітньому рівні “магістр” (*англ.* MSW). Лавальський університет отримав 1985 року дозвіл від уряду провінції Квебек на започаткування програми з підготовки докторів філософії. Це була перша навчальна франкомовна програма такого високого рівня (Pare, 1988).

На відміну від інших розвинених країн, у Канаді немає єдиної системи освіти. За Конституцією, кожна із десяти провінцій та трьох територій самостійно вирішує питання освіти з урахування своїх культурних, історичних та економічних особливостей (Fenwick, Nesbit, & Spencer, 2006). Отож навчання в Канаді абсолютно децентралізоване й належить до сфери виняткової юрисдикції провінцій. Кожна провінція самостійно визначає політику у цій сфері та затверджує бюджет на освітні потреби.

На думку Левченко, у нашому суспільстві існують протиріччя між стандартністю, уніфікованістю змісту освіти та специфічними завданнями професійної підготовки; тенденцією до інтеграції наукового знання та екстенсивним ростом кількості навчальних предметів у різних формах навчання; потребами у спеціалістах з творчим відношенням до професійної діяльності, індивідуальними здібностями та уніфікованістю змісту освіти; необхідністю значного підвищення інтелектуального потенціалу суспільства та падінням престижу освіти і професійної компетенції; обсягом і змістом наукової інформації, яка постійно розширюється, та недостатньою гнучкістю навчальних програм; специфікою форм освіти і централізованою системою управління; уніфікованістю програм і принципами індивідуалізації, диференціації, згідно з якими необхідно враховувати різницю в інтелектуальній, емоційній, когнітивній сферах, у психічному розвитку, мотивах та потребах особистості. Нові підходи до поняття навчання як неперервного процесу впродовж усього життя людини спрямовані на нейтралізацію та усунення цих протиріч (Левченко, 2001).

У Канаді у сімох провінціях із десяти діє нормативно-правовий Колегіум – колективний орган, пов'язаний із роботою Канадської асоціації соціальних працівників (далі КАСП). У провінціях Онтаріо, Британська Колумбія та Острів Принца Едварда Колегіум і Асоціація не залежать одне від одного.

Відтак, Колегіум соціальних працівників – це корпоративний орган без статутного капіталу, який має всі повноваження фізичної особи, первинним обов'язком якого є служіння суспільним інтересам та їхній захист. Мета діяльності Колегіуму також полягає у врегулюванні практики соціальної роботи, у затвердженні програм професійної освіти, запропонованих навчальними закладами для подання заяв на членство у Колегіумі, та у затвердженні програм підвищення кваліфікації для членів Колегіуму задля сприяння неперервному навчальному процесові. Колегіум видає реєстраційні сертифікати соціальним працівникам, а також продовжує чи припиняє їхнє

членство, розслідує скарги на своїх членів та розглядає питання, пов'язані із порушеннями дисципліни, некомпетентністю та недієздатністю.

Зазначимо, що водночас із процесом розвитку соціальної роботи в Канаді, який тривав понад 100 років, відбувалося створення професійних асоціацій соціальних працівників у десяти провінціях країни, щоб сприяти у вирішенні суспільних проблем, задоволенні потреб клієнтів соціальних служб та членів організацій. Як зазначає Фолі, "...майбутнє професії (соціальної роботи) пов'язане з розвитком професійних асоціацій" (Foley, 1999, p. 491).

У соціальній роботі служіння громадськості тісно переплітається з інтересами професії, і навпаки, інтереси професії значною мірою збігаються із намаганням задовольняти громадські потреби.

Професійні асоціації соціальних працівників для громадськості є важливим джерелом інформації про професію, соціальні послуги та соціальну політику і забезпечують: можливість колективного представництва та впливу на розвиток соціальної політики, спілкування, зв'язку й обміну досвідом між представниками професії; поглиблення професійних знань; можливість надання певних послуг членам асоціації, таких як пошук робочих місць чи виконання зобов'язань з боку асоціації; розвиток і стимулювання підвищення рівня стандартів професійної практики; надання консультацій представникам уряду щодо змісту соціальної політики та політики сфери охорони здоров'я, а також послуг, що надають соціальні працівники; контроль за ефективністю практичної соціальної роботи та розвитком її нових напрямів. Це сприяє підвищенню авторитетності професії, а залучення окремих соціальних працівників до професійних асоціацій – вивченню та засвоєнню нових знань та обміну досвідом. Окрім того, досвід роботи в організації дає змогу індивідууму проявити себе як лідера. Асоціації підтримують професійну підготовку випускників і всім своїм членам дають змогу певним чином впливати на постійний розвиток професії. Кожну провінційну асоціацію очолює Рада директорів, яку обирають члени цієї організації. Загалом створено десять провінційних асоціацій. У семи провінціях Канади вони відповідають за

регулювання професії, тобто контролюють провінційне законодавство в галузі соціальної роботи.

На думку Микитенко, “...професійні асоціації мобілізують колективні зусилля професії соціального працівника, зорієнтовані на виконання її завдань і функцій, спрямованих на вирішення складних і багатопланових проблем. Головна мета діяльності професійних асоціацій – задоволення потреб громадськості й членів організації” (Микитенко, 2004, с. 141–148).

Діяльність цих асоціацій регулюється КАСП, яка є федеративним органом, що спрямовує загальну практику соціальної роботи; КАСП також відповідає за розроблення нормативних документів.

Досліджуючи систему вищої освіти в Канаді у галузі соціальної роботи, Микитенко з'ясувала, що головна мета діяльності КАСП полягає у: забезпеченні національного лідерства і співпраці з організаціями-членами з метою підтримки заходів, спрямованих на зміцнення статусу професії соціального працівника в Канаді та досягнення високих професійних стандартів; забезпеченні підтримки організацій-членів КАСП і виконанні ролі джерела інформації та консультування в галузі практики соціальної роботи; вивченні соціальних проблем і застосуванні відповідних заходів впливу на національну соціальну політику та законодавство з метою поліпшення добробуту людей, які проживають на території Канади; проведенні тренінгів, підтримці та проведенні досліджень у галузі соціальної роботи; виданні та розповсюдженні відповідної інформації серед членів асоціації та широкої громадськості; представленні інтересів соціальних працівників Канади, а також організацій-членів КАСП на національному та міжнародному рівнях (Микитенко, 2004).

Як зазначає Мейнз, КАСП створили задля “...реалізації ідеалів служіння громадськості”. Звідси, метою її діяльності є, передусім, забезпечення лідерства на національному рівні та співпраця з організаціями, які входять до її складу, просування професії соціального працівника та зміцнення її статусу (Mains, 1960). Шляхом вивчення соціальних проблем КАСП впливає на

формування національної соціальної політики та розробку законодавчих документів, які відповідають потребам громадян країни. КАСП представляє інтереси соціальних працівників Канади та організацій-членів як на національному, так і на міжнародному рівнях, підтримує та здійснює дослідження у галузі соціальної роботи (Canadian Association of Social Workers: Practice).

Акредитація освітніх програм із соціальної роботи на освітньому рівні *бакалавр соціальної роботи (англ. BSW) / бакалавр соціальних послуг (англ. BSS)* і освітньому рівні *магістр соціальної роботи (англ. MSW) / магістр соціальних послуг (англ. MSS)* є обов'язком Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи (далі КОАСР) – добровільної, національної, благодійної асоціації університетських факультетів та шкіл, що пропонують освіту в галузі соціальної роботи на усіх освітніх рівнях. Комісія з акредитації, яка входить до складу КОАСР, відповідає в Канаді за акредитацію освітніх програм з соціальної роботи (Canadian Association for Social Work Education, 2014).

Місія і цілі кожної освітньої програми відображають мету професії “соціальна робота”, яка полягає у врегулюванні відносин між людиною і суспільством, а також у сприянні у подоланні проблем та гідному самоутвердженні й повноцінному житті. Робочі навчальні програми ґрунтуються на ключових професійних цінностях, серед яких – служіння, соціальна справедливість, гідність та вартісність кожної людини, важливість людських стосунків, цілісність, компетентність тощо. Окрім того, варто зауважити, що в основу освітніх програм покладено гуманітарні науки.

Встановлення чітких стандартів у галузі освіти впливає на практичну соціальну роботу шляхом сертифікації та реєстрації послуг. У кожній канадській провінції сьогодні існує власне законодавство, що регулює професійну діяльність у соціальній сфері та встановлює межі відповідальності фахівців.

Загалом соціальні працівники, які працюють у громадах, повинні бути чутливими до особливостей та відмінностей клієнтів, володіти таким набором знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та ставлень, який даватиме змогу працювати у мультикультурному середовищі. Досягти цього можливо лише завдяки відповідній освіті. Сьогодні всі програми з соціальної роботи відображають широкий спектр різноманітних потреб та інтересів населення країни, їх розроблено з урахуванням соціокультурних особливостей корінного населення Канади, народів, які живуть на півночі країни, іммігрантів та біженців, жінок і дітей, людей із проблемами фізичного та психічного здоров'я тощо (Canadian Association for Social Work Education, 2014).

Отже, головну увагу зосереджено саме на відмінностях клієнтів, що сприяє антидискримінаційній практиці соціальної роботи. У Канаді неабиякого значення набувають практики соціальної роботи, застосування яких допомагає запобігти порушенню прав клієнтів, насамперед за віковими, національними, релігійними, класовими, гендерними ознаками.

Як уже зазначено, освіта в галузі соціальної роботи має чітко виражену практичну спрямованість, а вступити на навчання можна після закінчення загальноосвітньої школи. Практичну спрямованість можна охарактеризувати як цілісний і системний підхід до розуміння людського та соціального середовища.

У Канаді існують два типи вищих навчальних закладів, а саме: університети, які мають право видавати дипломи бакалавра, магістра, доктора філософії та спеціальні громадські коледжі (*англ.* community college), які готують студентів вузької спеціалізації (наприклад, фахівці з консультування клієнтів у складних життєвих обставинах) та видають дипломи щодо присвоєння спеціальності.

Щодо коледжів, то вони пропонують спеціалізовані освітні програми підготовки фахівців молодшої та середньої ланок із видачею сертифіката після

20–52-х тижнів навчання, диплома після 1,5–2-х років навчання, диплома про незавершену університетську освіту на освітньому рівні “бакалавр” (*англ.* “Advanced diploma”) після 2,5–3-х років навчання та присвоєння ступеня бакалавра (*англ.* “Degree”) після 3–4-х років навчання. Студенти, які обирають соціальну роботу, зазвичай, вивчають гуманітарні науки, особливості поведінки людини у соціальному оточенні, вміння та навички інтерв’ювання, соціологію, комп’ютерні науки тощо. Обов’язковою компонентою програми є навчальна практика.

Бакалаврські програми з соціальної роботи з’явилися уперше в Канаді у 1960-х роках, а перший професійний ступінь “бакалавр соціальної роботи” заснували 1966 року у Віндзорському університеті. Усі ці програми розроблені за підтримки соціальних працівників, аби вони відповідали академічним та професійним вимогам. У 1970-х роках у Канаді акредитували 12 навчальних програм освітнього рівня “бакалавр”, а 1984 року по всій країні зарахували 2 781 студента на навчання на бакалаврат (Watts, Elliot, & Mayadas, 1995, p. 20).

Сьогодні університети пропонують трирівневе навчання: бакалавр соціальної роботи / соціальних послуг (*англ.* BSW або BSS) – 3–4 роки навчання; магістр соціальної роботи / соціальних послуг (*англ.* MSW або MSS) – 1–2 роки навчання; доктор філософії з соціальної роботи – 4 роки навчання (Табл. 2.1).

Освітні програми із соціальної роботи освітнього рівня “бакалавр” у школах соціальної роботи в університетах Канади розробляють із дотриманням балансу між гуманітарними та професійно зорієнтованими предметами.

Зазвичай, семестрова програма пропонує на вибір студентів у середньому 41 предмет, 20 з яких – предмети із гуманітарних та загальних наук, 21 – становлять професійно зорієнтовані дисципліни. Вважаємо, що вибірковий компонент навчального плану сприяє як диференціації та індивідуалізації, так і дотриманню дидактичних принципів навчання.

Таблиця 2.1

Типи навчальних закладів Канади з підготовки соціальних працівників, у тому числі до супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи
(укладено автором)

Тип навчальної установи		
Громадські коледжі		Університети
Тип диплома/сертифіката	Сертифікат (після 20–52-х тижнів навчання)	Диплом “Бакалавр” після 3–4-х років навчання
	Диплом (після 1,5–2-х років навчання)	Диплом “Магістр” після 1–2-х років навчання
	Диплом про незавершену вищу освіту (після 2,5–3-х років навчання)	Післядипломна освіта (наприклад, сертифіковані навчальні програми для супервізорів практики студентів спеціальності “соціальна робота”)
	Диплом бакалавра (після 3–4-х років навчання)	

Навчальну практику у закладах соціальної роботи студенти, зазвичай, проходять протягом двох останніх років навчання; загальна кількість становить у середньому 700–800 годин, однак зазначена кількість годин є варіативною і відрізняється у кожному університеті країни, оскільки питання освіти залишаються прерогативою кожної провінції та території і в країні не існує національного органу, що відповідає за акредитацію дипломів соціальних працівників.

Складовими освітніх програм є професійне втручання в кризові ситуації, соціальне адміністрування, виконання досліджень, соціальний розвиток. Наприклад, у провінції Онтаріо розроблено стандарти освітніх програм із соціальної роботи, які визначають 546 годин навчальної практики протягом двох років навчання; крім того, у освітній програмі передбачено 17 професійно зорієнтованих дисциплін з соціальної роботи, такі як принципи консультування чи інтерв'ювання у соціальних службах. Водночас гуманітарним наукам приділяють значно менше уваги.

Програми освітнього рівня “бакалавр”, яких сьогодні в Канаді налічують 37 (Bachelors Portal), розробляють для підготовки фахівців, що володіють широким спектром знань, так званих фахівців загальної практики, які

демонструють “щонайменше початкові компетентності професійного втручання у ситуації клієнтів” (CASSW/ACCESS (1988)).

Головною ознакою цих програм є поєднання теорії та практики у контексті професійних цінностей. Вони ґрунтуються на визначенні загальної практики як застосуванні бази еkleктичних знань, професійних цінностей та широкого спектра умінь та навичок із метою професійного втручання на мікро-, мезо- та макрорівнях заради змін у контексті чотирьох основних процесів: (1) прийняття широкого діапазону професійних ролей, (2) використання критичного мислення, (3) дотримання процесу запланованих змін, (4) наголосі на наснаженні клієнта. Важливою складовою є супервізія, без якої діяльність організацій соціальних служб, а, отже, ефективність надання послуг та рівень задоволення потреб клієнтів не відповідатимуть вимогам, які сьогодні постали перед професією “соціальна робота” (Kirst-Ashman, & Hull, 1999).

Кожна освітня програма містить екологічну теорію та перспективу “сильних сторін”, структурні та феміністичні підходи, а також концепції щодо розуміння культури та культурних відмінностей. Теорія є відкритою і не відкидає жодної сфери спеціалізації, яка є характерною особливістю професійної підготовки у галузі соціальної роботи в Канаді. Отож, соціальні працівники повинні розуміти різноманіття теорії та вибирати саме те, що найбільше відповідає конкретній ситуації.

Фішер вважає, що під час вибору теорії чи методу, які застосовуватимуть у процесі професійного втручання, соціальному працівникові необхідно, передусім, керуватись інтересами клієнта (Turner, 1999, pp. 23–33).

Важливого значення набуває аксіологічний підхід, оскільки професійні цінності покладені в основу виконання будь-яких професійних дій, адже саме цими цінностями визначається унікальність соціальної роботи. Модель загального професійного втручання включена до навчальної програми. Її використовують у процесі запланованої зміни для подолання проблем крок за кроком. Кіrst-Ешмен та Халл визначили класифікацію головних концепцій, покладених в основу загальної практики соціальної роботи (Kirst-Ashman, & Hull, 1999, p. 6).

Соціальні працівники допомагають людям впоратися із широким спектром проблем: від особистих та нестачі ресурсів аж до різних видів дискримінації. Вони надають допомогу жінкам, які потерпають від насильства в сім'ї, однак емоційно та економічно є залежними від своїх чоловіків, мають дітей та несуть відповідальність за їхню безпеку. Клієнтами соціальних служб можуть бути підлітки, які вчинили декілька серйозних злочинів і є членами молодіжних кримінальних угруповань. Соціальні працівники також лобіюють зміни у політиці соціального захисту та соціального забезпечення.

Незалежно від того, якою є проблема, запланована зміна вимагає тих самих дій і складається із семи головних кроків: залучення клієнта до співпраці, первинного оцінювання ситуації клієнта на мікро-, мезо- та макрорівнях, яке передбачає оцінювання проблем і потреб; на його основі встановлюють головну мету, досягнення якої необхідно планувати соціальному працівникові у співучасті з клієнтом; планування зміни передбачає встановлення часткових/проміжних цілей і завдань, а також визначення наявних ресурсів, зокрема, сильних сторін клієнта, методів досягнення проміжних результатів, укладання контракту (домовленості) соціального працівника з клієнтом; виконання запланованої зміни або професійне втручання передбачає реалізацію часткових цілей (завдань), коригування плану діяльності; оцінювання ефективності здійсненої зміни здійснює соціальний працівник за допомогою різних методів (анкетування, шкалювання, встановлення рейтингу, бесіди тощо); завершення процесу співпраці з клієнтом та перевірку ситуації та стану клієнта здійснюють через визначений проміжок часу з метою надання йому необхідної допомоги, зокрема, із залученням інших фахівців. Ці етапи відображено на рис. 2.1. Кожен із зазначених етапів передбачає, у разі потреби, можливість втручання з боку супервізора.

Як уже зазначено, процес оцінювання ситуації клієнта, який часто називають соціальною діагностикою, відрізняється від процедури діагностики медичної та ґрунтується на таких засадах, як: (1) розгляд ситуації людини з позицій екосистемного підходу, тобто в соціальному оточенні (сім'я, родина,

друзі, колеги, школа, церква, громада тощо); (2) визначення систем, які потребують професійного втручання, з метою гармонізації взаємин (наприклад, дитина – батьки, дитина – вчителі тощо); (3) співпраця з клієнтом, а не домінування над ним – передбачає встановлення партнерських стосунків, толерантне ставлення, урахування культурних, расових, національних, релігійних, сексуальних особливостей та відмінностей; (4) зосередження на сильних рисах клієнта з метою його наснаження, підтримки, заохочення, активізації, спрямування на пошук конструктивних способів вирішення проблеми, оскільки лише клієнт є найкращим експертом власної життєвої ситуації (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 82).



Рис. 2.1. Етапи запланованої зміни у загальній практиці соціальної роботи (адаптовано за Кірт-Ашманом, 1999)

Головною вимогою професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи залишається їхня підготовка до вступу на навчання в магістратуру.

Щодо програм освітнього рівня “магістр”, то перша програма була заснована 1947 року, а сьогодні їх налічують понад 30 (Masters Portal). Вступити студенти можуть після закінчення навчання на освітньому рівні “бакалавр”. Коли абітурієнти мають ступінь бакалавра соціальної роботи / соціальних послуг (*англ.* BSW або BSS), то їх приймають на однорічну магістерську програму. Якщо вони мають ступінь бакалавра інших спеціальностей, то вони вступають на дворічну магістерську програму з соціальної роботи.

Посилену увагу приділяють поглибленому вивченню практичної соціальної роботи та аналізу соціальної політики. Наголос на соціальному розвитку об’єднує політику і практику в рамках навчального курсу. Розуміння особливостей практики соціальної роботи досягають у контексті вивчення саме соціальної політики. Наголошують на важливості розвитку громади, місцевого самоврядування та активної участі громадян у житті громади (Constable, & Mehta, 1994).

Випускники магістерських програм із більшою ймовірністю обіймають посади керівників та супервізорів, ніж випускники-бакалаври (Stephenson, Rondeau, Michaud, & Fiddler, 2001). Однак останнім часом простежується тенденція серед студентів магістерських програм до поглибленого вивчення практично зорієнтованих курсів та навчальної практики у закладах соціальної роботи, що пояснюють, зокрема, низькою пропозицією адміністративних посад у соціальній сфері на ринку праці та популяризацією незалежної практичної діяльності у сфері надання соціальних послуг (Levin, & Leginsky, 1989).

У деяких університетах, зокрема, в університеті МакГілл, студенти мають змогу отримати комбінований магістерський ступінь із права та соціальної роботи. Університет Вілфрід Лор’є пропонує навчання за комбінованою магістерською програмою з соціальної політики та соціального адміністрування. Зазначимо, що деякі студенти після отримання ступеня магістра соціальної роботи продовжують навчатись на інших спеціальностях, таких як право, бізнес-адміністрування, медицина тощо.

Тож потрібно проаналізувати освіту у галузі соціальної роботи та з'ясувати наповнення програм освіти третього (освітньо-наукового) рівня, тобто програм з підготовки докторів наук у галузі соціальної роботи.

Як засвідчують результати досліджень, на початку 80-х років минулого століття 45 % соціальних працівників у Канаді, які мали намір здобувати вищу освіту третього рівня, їхали до Сполучених Штатів Америки, 50 % навчались в університеті Торонто; решта вирушала до Європи, зокрема, до Великої Британії (Gripton, 1982). Згодом кількість університетів у Канаді, які здійснювали освітню підготовку докторів наук у галузі соціальної роботи, зростає. Відповідно, збільшилась кількість випускників цих програм. У 90-х роках ХХ століття Єлсдж виокремив три визначальні характеристики вищої освіти третього рівня зі спеціальності “соціальна робота” в Канаді, а саме: унікальний і спеціалізований характер кожної програми, брак зацікавленості університетів у розвитку цих навчальних програм у галузі соціальної роботи та, відповідно, дефіцит випускників програм із підготовки докторів наук у галузі соціальної роботи. Тривалий час такі програми існували в різних університетах країни відносно ізольовано (Yelaja, 1991).

Зазначимо, що до 1987 року в Канаді було лише два університети з програмами освіти третього рівня, тобто програмами з підготовки докторів наук у галузі соціальної роботи: англomовна програма існувала в Торонто та франкомовна – у Лавалі. Вони здебільшого щорічно готували десять випускників. Така кількість фахівців зі ступенем доктора наук була недостатньою і не могла задовольнити зростаючих потреб у висококваліфікованих викладачах тієї кількості шкіл соціальної роботи, яка збільшувалась із року в рік. У період з 1987 до 2001 року з'явилося шість нових програм із підготовки докторів наук у галузі соціальної роботи, зокрема у Манітобському університеті. Популярними та необхідними в країні вважали докторів наук – освітян, аналітиків у галузі соціальної політики, фахівців-дослідників та оцінювачів програм. Федеральний уряд країни долучився до розвитку цих програм шляхом виділення коштів на стипендії, виконання

досліджень, розвиток навчальних програм із соціальної роботи. До цього часу викладачі шкіл соціальної роботи могли здобувати вищу освіту третього рівня зі споріднених спеціальностей (Holosko, & Ericson, 1989).

Особливістю програм підготовки докторів наук у галузі соціальної роботи вважають їхній міждисциплінарний характер, який зумовлює зв'язок соціальної роботи з іншими дисциплінами, зокрема, історією, правом, педагогікою, філософією, психологією, медициною, соціологією, політологією. Як уже зазначено, головний наголос зроблено саме на дослідженнях та розвитку інноваційних методів втручання у практичній соціальної роботі на мікро-, мезо- та макрорівнях. Очевидно, соціальна політика та її вплив на життя індивідів є одним із пріоритетних напрямів підготовки докторантів.

Для прикладу, освітня складова підготовки докторів наук з соціальної роботи у Манітобському університеті передбачає 18–20 кредитів для фахово зорієнтованих дисциплін.

Сьогодні соціальна робота як професія ґрунтується на філософії навчання “упродовж усього життя”. Як уже зазначено у цьому дослідженні, важливо розуміти, що розвиток неперервної професійної підготовки великою мірою диктується умовами ринку праці, отож неперервна професійна підготовка швидко розвивається (Statistics Canada, 1991).

Неперервна професійна підготовка – це самокерований процес, який вимагає від соціальних працівників відповідального ставлення до власного професійного розвитку та вдосконалення. Отож у всіх економічно розвинених країнах вона стала спільною турботою громадян. Починаючи з 2008 року, за даними ОЕСР, в Канаді приблизно чверть дорослих віком від 25-ти до 64-х років бере участь у тій чи іншій формі неформального, пов'язаного із роботою навчання та професійній підготовці. Це долучає Канаду до країн із добре розвинутою системою освіти та професійної підготовки за стандартами ОЕСР (Adamuti-Trache, 2009, pp. 87–100).

Науковці Воткінс та ін. вивчали ознаки професіоналізму серед різних професійних груп, у тому числі й серед соціальних працівників. Вони

зазначили, що існує безліч визначень понять “професійний” і “професіоналізм”, однак їхніми ключовими складовими залишаються ідеї автономії практичної діяльності і довіри у стосунках. Автори стверджували, що все частіше професійні групи зіштовхуються з двома імперативами: здійснювати професійну діяльність відповідно до професійних стандартів і бути відповідальними. Вони дійшли висновку, що зі зростанням вимог до професійної діяльності зменшується “термін придатності” отриманих знань, умінь та навичок, що спричиняє так званий “компетентнісний провал”, а кваліфікація фахівців поступово втрачає актуальність після 4-х років професійної діяльності (Watkins, Drury, & Preddy, 1992).

З огляду на зазначене вище, потреба у поновленні знань, умінь та навичок і неперервній професійній підготовці виходить на перший план. Цей процес Волш визначив як “... системну підтримку, покращення й розширення спектра знань, умінь та навичок, а також розвиток професійних якостей, необхідних для здійснення професійних обов’язків упродовж професійної діяльності” (Walsh, & Woodward, 1989, p. 56).

Зважаючи на необхідність неперервної професійної підготовки фахівців, зокрема, у галузі соціальної роботи, зазначимо, що йдеться, передусім, про збереження, поліпшення й розширення відповідних уже отриманих знань, умінь та навичок у зазначеній галузі, що має позитивний вплив і на практичну, і на навчальну діяльність (IfL, 2009, p. 4).

Завдяки знанням і сформованим умінням та навичкам, дії кваліфікованих працівників є осмисленими, раціональними, точними, швидкими, якісними та характеризуються високим ступенем засвоєння і відсутністю їхньої поелементної свідомої регуляції та контролю (Радкевич, 2012, с. 12–13).

Наголосимо, що в Канаді школи соціальної роботи швидко реагують на вимоги часу та ті зміни, які відбуваються у суспільстві, отож програми доповнюють новими темами, такими як аспекти мультикультуралізму у соціальній роботі, сексуальне насильство над дітьми, насильство в сім’ї, правові аспекти соціальної роботи, проблеми ВІЛ та СНІДу, супервізія

(професійний супровід) у соціальній роботі тощо. До речі, саме професійну супервізію вважають найбільш фундаментальним механізмом неперервної професійної підготовки, що забезпечує задоволення потреб працівників соціальних служб та визначається обов'язковою компонентою навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота”.

Доцільно зазначити, що окремі аспекти, незважаючи на теоретичні розвідки з проблем неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності та супервізії як сфери професійної діяльності у галузі соціальної роботи, досі висвітлено частково. Результати аналізу засвідчили, що досліджувані проблеми у досвіді Канади не були предметом спеціальних досліджень в Україні. Це засвідчує їхню актуальність та потребу щодо вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду для розробки концептуальних підвалин розвитку неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні. Загалом неперервну професійну підготовку фахівців у галузі соціальної роботи необхідно здійснювати на компетентісних засадах, про що йтиме мова далі.

2.2. Особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді

Здійснення супервізії у галузі соціальної роботи – професійний обов'язок багатьох фахівців соціальної сфери, зокрема, й соціальних працівників, для яких, як уже зазначено у нашому дослідженні, посада супервізора є визнанням високого рівня фахової компетентності та свідченням кар'єрного зростання. Це відповідальна місія, яку виконують соціальні працівники у професійній кар'єрі, як зазначає Уоткінз (Watkins, 1993). Вважають, що у процесі супервізії супервізовані засвоюють нові знання, вміння та навички, ставлення й цінності, що формують професійні компетентності, застосування яких впливає на життя клієнтів, а, отже, досягають професійної майстерності. Саме професійна, компетентна майстерність супервізорів гарантує отримання позитивного результату професійного втручання, тобто задоволення потреб клієнтів.

Однак Гесс і Гесс (Hess, & Hess, 1983), МакКолей і Бейкер (McColley, & Baker, 1982), зазначають, що багато практикуючих супервізорів не проходили формального навчання, або, навіть, не були залученими до неформальних тренінгових програм. На підставі цього часом складається враження, що супервізором можна стати без відповідної підготовки, маючи формальну освіту у соціальній сфері та необхідний професійний досвід. Так чи інакше, супервізори вважають такий стан речей неприйнятним (Strong, Kavanagh, Wilson, Spence, Worrall, & Crow, 2003).

Гранет, Кальман і Сакс, зазначають, що “...супервізія – це важлива і складна технологія, яка відрізняється від консультування та психотерапії, для здійснення якої фахівці мають пройти відповідну підготовку” (Granet, Kalman, & Sacks, 1980, pp. 1443–1446).

У Канаді 2001 року опублікували результати загальнонаціонального дослідження, в якому брали участь науковці, фахівці-практики соціальної сфери, представники громади. Вони визнали супервізію головною компонентою ефективною практичною діяльністю (Stephenson, Rondeau, Michaud, & Fiddler, 2000). Згодом на Форумі соціальних працівників у Монреалі (*англ.* Social Work Forum in Montreal) заявили, що “...з метою запобігання погіршення якості соціальних послуг у Канаді слід розвивати нові супервізійні практики” (Canadian Association of Social Workers, 2001). На жаль, у цьому документі не зазначили ані ініціаторів цих змін, ані відповідальних осіб.

Стронг та ін. (Strong, Kavanagh, Wilson, Spence, Worrall, & Crow, 2003) з'ясували, що навчання є важливою складовою забезпечення й розвитку професіоналізму супервізорів у галузі соціальної роботи та інших допоміжних професій. Учасники дослідження одностайно наголосили на важливості навчання та недостатності лише професійного досвіду для здійснення якісної супервізії.

У КАСП розробили “Вказівки щодо дотримання етичних принципів у професійній діяльності соціальних працівників” (Guidelines for Ethical Practice, 2005). На жаль, цей національний документ не містить конкретних вказівок та

вимог щодо супервізійної діяльності.

Вищезгаданий документ містить розділ під назвою “Обов’язки фахівців щодо супервізійної діяльності та консультування” (*англ.* Responsibilities in Supervision and Consultation). Наголосимо, що у ньому не зазначено ні параметрів для визначення рівня необхідних знань, ні вмінь та навичок, якими мають володіти фахівці, які здійснюють супервізію чи консультування. Зокрема, у пункті 3.4.1 йдеться про те, що соціальні працівники, які мають потрібні знання, вміння та навички для здійснення супервізії чи консультування, виконують ці види діяльності лише в межах своїх знань чи компетенцій (Guidelines for Ethical Practice, 2005, p. 14).

Відтак, результати дослідження засвідчують, що навчальні можливості для супервізорів в університетах або у професійних асоціаціях, порівняно з іншими сферами соціальної роботи, є доволі обмеженими (Tsui, 2005b).

Зазначимо, що сьогодні все ще не уніфіковано зміст навчальних програм і структури, відповідальні за підготовку супервізорів у галузі соціальної роботи. Відповідно, існує обмежена кількість протоколів, які регламентують процес підготовки та визначають професійні обов’язки супервізорів (Bruce, & Austin, 2000; Kadushin, & Harkness, 2002; Munson, 2002). Зокрема, Кадушін та Харкнес вважають, що супервізори здобувають знання у процесі роботи з клієнтами (Kadushin, & Harkness, 2002). Отже, ресурси для соціальних працівників, яким потрібні додаткові знання щодо здійснення супервізійної діяльності, є доволі обмеженими, про що наголосив у своєму інтерв’ю МакКензі (Манітобський університет) (Додаток Г).

Вважаємо, що найнадійнішим джерелом отримання інформації залишаються друковані видання, які описують чимало моделей та тренінгових протоколів. Серед авторів навчальних видань зазначимо Брауна і Боурна (Браун, & Боурн, 2003), Кадушина та Харкнеса (Kadushin, & Harkness, 2002), Мансона (Munson, 2002), Шульмана (Shulman, 1969, 1982, 1993). Наголосимо, що навчальні тренінги та конференції на супервізійну тематику відбуваються зрідка. Зазвичай, такі тренінги значно відрізняються за змістом, тривалістю процесу навчання, а

також за методикою викладання. Обмежені навчальні можливості тренінгів спонукають супервізорів-початківців здобувати вишкіл під керівництвом кваліфікованих практикуючих фахівців.

Сьогодні в академічній спільноті розмежовують поняття “тренінг” і “освіта” в освітній галузі. Зокрема, тренінг визначають як “...процес розвитку умінь та навичок, надання інформації та формування ставлень” і, зазвичай, його мета – розвиток вузькоспеціалізованих умінь. Тренінг дає відповідь на запитання “Як?” (Davis, & Davis, 1998, p. 44). Водночас освіту визначають як “динамічно триваючий процес підвищення обізнаності у певній сфері”, що дає відповідь на запитання “Чому?” і “За яких умов?” (Isenhard, & Spangle, 2000).

У Канаді потреби у належній підготовці супервізорів визнані лише одним регулюючим органом – Колегіумом соціальних працівників у провінції Альберта. Родвей описав результати виконаного дослідження, підтвердив необхідність фахової підготовки супервізорів у соціальній роботі (Rodway, 1991). Колегіум соціальних працівників у провінції Альберта видав розпорядження, в якому йдеться про те, що заявники на посаду зареєстрованих/сертифікованих супервізорів у галузі практичної соціальної роботи повинні прослухати “...щонайменше один навчальний курс із супервізії у соціальній роботі (з наголосом на практичну діяльність)” (Alberta College, p. 1). Однак виконати цю вимогу важко. Навчальні курси із супервізії у соціальній роботі пропонують у Канаді лише в деяких університетах як вибірккові (Watts, Elliot, & Mayadas, 1995).

До 2001 року ані академічні установи, ані практикуючі організації з надання соціальних послуг не виявляли особливого інтересу до супервізії, хоча теоретично підтримували цю технологію соціальної роботи і вважали її важливою складовою соціальної роботи та чинником впливу на якість надання послуг (Tsui, 2005a).

Можливості щодо навчання супервізійної діяльності досі є доволі спорадичними по всій країні. Перший досвід ознайомлення з супервізією відбувається ще на етапі проходження студентами навчальної практики. Як

засвідчує досвід, студенти підсвідомо починають формувати майбутній стиль супервізора під впливом способу роботи супервізора практики.

Як уже зазначено, навчальні курси з супервізії, що викладають на рівні магістратури в деяких університетах Канади, здебільшого, є вибірковыми. Наводимо назви декількох з них: “Супервізія у соціальній роботі” – Манітобський університет; “Актуальні питання і тенденції супервізії у соціальній роботі” – Університет Далхауз; “Супервізія у загальній практиці соціальної роботи” – Університет Лейкхед; “Супервізія у галузі соціальної роботи, консультування та розбудова команди” – Університет МакМастер; “Лідерство у процесі досягнення соціальної справедливості” – Меморіальний університет; “Супервізія у соціальній роботі” – Університет Калгарі.

Програми неперервної освіти в університетах пропонують тренінги або короткі навчальні курси з супервізії в соціальній роботі. Зокрема, шляхом пошуку ми виявили повідомлення про два онлайн курси, а саме: “Супервізія: принципи і практики”, який викладають у Центрі досліджень із соціальної роботи і професійної підготовки в університеті Калгарі (*англ.* Centre for Social Work Research & Professional Development) та “Становлення супервізора у соціальній роботі”, який викладають в університеті Торонто на факультеті соціальної роботи за програмою неперервної освіти (*англ.* Faculty of Social Work Continuing Education Program).

Невизначеними залишаються питання стосовно кількості академічних годин, які належить відводити для вивчення вищеперелічених дисциплін у навчальних закладах. Дотичним до цього є питання мінімальної кількості академічних годин, яка даватиме змогу забезпечити базовий рівень професійної кваліфікації фахівців. Отже, у сфері освіти у галузі соціальної роботи та підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності необхідно піднімати питання про освітні стандарти, етику та надання сертифікатів, що засвідчуватимуть відповідний рівень фахової кваліфікації у цій сфері.

Щодо професійних асоціацій та колегіумів, то їхня увага до супервізії є значно більшою, аніж в академічній спільноті. Таку ситуацію пояснюють тим,

що вищезгадані органи є законотворчими у сфері соціальної роботи в Канаді. До їхньої компетенції входить захист соціальних працівників, які мають відповідну кваліфікацію, а також розроблення стандартів професійної діяльності, що містять положення про захист клієнтів (Lundy, 2004).

Як зазначає МакКензі, присутність цих проблем не зменшує потенціал зареєстрованих членів Колегіуму та їхні намагання впливати на розвиток знань та практики соціальної роботи (MacKenzie, 1999).

Наголосимо, що Асоціація соціальних працівників у провінціях Ньюфаундленд та Лабрадор (*англ.* Newfoundland and Labrador Association of Social Workers) та Реєстраційна рада соціальних працівників у провінції Британська Колумбія (*англ.* Board of Registration for Social Workers in British Columbia) розробили документи, які містять стандарти професійної діяльності практикуючих супервізорів. Асоціація соціальних працівників у провінціях Ньюфаундленд та Лабрадор (Newfoundland and Labrador Association of Social Workers, 2003, January) окреслила п'ять стандартів, а саме: (1) дотримуватись етичних засад, прописаних у Етичному кодексі соціальних працівників та у Вказівках щодо дотримання етичних принципів у професійній діяльності соціальних працівників, (2) розвивати спеціальні знання, (3) володіти вміннями та навичками здійснення індивідуальної й групової супервізії, (4) дотримуватись регулярності проведення супервізійних сесій та (5) відповідати потребам супервізованих і розвивати їхній фаховий потенціал.

Водночас Реєстраційна рада соціальних працівників у провінції Британська Колумбія (Board of Registration for Social Workers in British Columbia, 2005b, September) виокремила шість стандартів супервізійної діяльності. Супервізор повинен: (1) здійснювати етичну та компетентну практику, (2) сприяти впровадженню політик і правил, які захищають права клієнтів та супервізованих, (3) дотримуватись чітких меж у стосунках із супервізованими, (4) не змішувати супервізію та терапію, (5) сприяти дотриманню професійної етичної поведінки та не мати інтимних стосунків із супервізованими, (6) розвивати власні знання.

Реалії сьогодення дають підставу стверджувати, що потреба у здійсненні регулярних супервізій у галузі соціальної роботи постійно зростає. Становлення супервізора відбувається шляхом оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками, які формуються і розвиваються у процесі здобуття формальної освіти шляхом вивчення як дисциплін загальної підготовки без урахування профілю обраної спеціальності, так і фахово зорієнтованих дисциплін із соціальної роботи на освітніх рівнях “бакалавр” та “магістр”, а також у процесі практичної підготовки студентів, яка займає близько третини навчального часу, що дає змогу поєднувати теоретичні знання, отримані в аудиторії, із практичними вміннями та навичками. Отож, освіта у галузі соціальної роботи вирізняється послідовністю й системністю, тобто нові знання, вміння та навички додаються до вже набутих у процесі вивчення наступних курсів.

Згодом навчання переходить у площину неформальної та інформальної освіти задля розвитку та розширення компетентностей супервізорів відповідно до специфіки діяльності організацій соціальної сфери, в яких вони працюють. Наступний вишкіл відбувається вже на робочому місці протягом усієї кар’єри та сприяє формуванню професійної майстерності.

Далі подаємо аналіз діючих і навчальних програм, підручників, а також форм і методів навчання у сфері підготовки фахівців до супервізійної діяльності. Для цього пошлемося на університетські робочі програми, сформовані на освітніх рівнях “бакалавр” і “магістр”, а також у системі професійного навчання та підвищення кваліфікації представників соціальної сфери.

На підставі опрацьованих джерел та персонального досвіду ми дійшли висновку, що процес формування компетентного фахівця-супервізора має властиву йому динаміку, подану на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Етапи формування професійної майстерності у здійсненні супервізії (розроблено автором)

Йдеться про: знайомство з досвідом супервізії під час здобуття формальної освіти; набуття досвіду супервізії у процесі здобуття неформальної та інформальної освіти: від початківця до фахівця-практика; набуття майстерності у сфері супервізії в процесі неперервного професійного самовдосконалення.

2.2.1. Використання потенціалу формальної освіти

Ознайомлення з досвідом здійснення супервізії починається ще на етапі *бакалаврату* або навіть раніше – під час навчання у громадських коледжах, коли студенти проходять навчальну практику і здобувають свій перший практичний досвід професійної діяльності в галузі соціальної роботи, під час якого відбувається знайомство з особливою роллю супервізора та функціями супервізії.

Якщо визначальною характеристикою соціальної роботи як професії можна вважати її зосередження на впровадженні запланованої конструктивної зміни, то остаточним випробуванням соціальних працівників у своїй професійній ролі є їхня здатність впроваджувати теорію в професійній діяльності в процес конструктивної зміни. Цей процес визначається стосунками співпраці між соціальним працівником та конкретним клієнтом, в яких соціальний працівник свідомо використовує себе як інструмент зміни. Метою зміни є певна форма адаптації, наприклад: персональний розвиток клієнта (індивідуальної чи ширшої системи) чи адаптація ширшої системи (групи, громади або суспільства загалом) до законних потреб клієнта (індивідуальної

чи ширшої системи) або/чи поєднання цих форм адаптації.

Як уже зазначено, професійна теорія не має сенсу без об'єднання із конструктивною дією на практиці. Дія, своєю чергою, може завдати шкоди клієнтові, якщо не спиратиметься на професійні та етичні принципи, не матиме чіткого відчуття процесу та цілі і якщо її не реалізовуватимуть із достатнім рівнем компетентності. Стрижневою ознакою програми професійної підготовки соціальних працівників є саме ця спільність, яка вирізняє соціальну роботу поміж інших професій та визначає її прикладний характер. Цим пояснюють динамічний характер соціальної роботи та її спрямованість на соціальні зміни.

Студенти вчаться поєднувати теорію з практикою під керівництвом викладача практики та супервізора практики в організації соціальної роботи, яким відводять одну із ключових ролей. Практику організують як неперервний пізнавальний навчальний процес, що відбувається в організаціях соціальної роботи впродовж декількох тижнів. На цьому етапі студенти вчаться поєднувати два елементи практичної соціальної роботи, а саме – спеціалізовану професійну теорію та професійну діяльність, що передбачає наголос на наукових дослідженнях, заснованих на емпіричних даних (*англ. evidence-based practice*), які динамічно доповнюють і сприяють еволюційному розвитку та взаємному вдосконаленню. (Stavkova, & Flaherty, 2017).

Як вважають МакКензі та Гайдук, її підґрунтям є визнання загальної практики соціальної роботи як практичного застосування бази еkleктичних знань, професійних цінностей та широкого спектра вмій і навичок з метою здійснення впливу на мікро-, мезо- та макросистеми заради змін у контексті чотирьох основних процесів: прийняття широкого діапазону професійних ролей; використання незалежного, критичного мислення; дотримання процесу запланованих змін; наголосу на наснаженні клієнта (Hayduk, & McKenzie, 2012).

Карпенко, досліджуючи проблеми неперервної професійної підготовки соціальних працівників, робить наголос на варіативності, відкритості, динамічності форм і методів підготовки. Науковець вважає, що специфіка

навчання соціальної роботи полягає в тому, щоб здійснювати підготовку соціальних працівників на основі діалогізації та педагогізації навчального процесу, гуманістичного підходу, коли внутрішні цінності і нереалізовані можливості людини перебувають у центрі уваги, коли створені необхідні умови для реалізації потенціалу соціального працівника у процесі професійного навчання, коли навчальний процес, що базується на взаємній довірі, здійснюється завдяки спілкуванню та партнерству між педагогом і студентом (Карпенко, 2007).

Як неодноразово зазначено у цій роботі, особливостями програми практичної підготовки є наголос на професійних цінностях соціальної роботи та соціальному розвитку, відданість соціальній справедливості та змінам; розуміння особливостей практики соціальної роботи в контексті політики; формування соціальної активності фахівця; підкреслення важливості послуг на рівні громади з орієнтацією на сім'ю та керованих споживачами; застосування екологічного підходу та підходу загальної практики у процесі підготовки соціальних працівників (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007).

Інтеграція теорії і практики відбувається: шляхом виконання студентами бакалаврату інноваційних соціальних проектів/послуг на базі організацій соціальних служб, які надають послуги різним категоріям клієнтів, зокрема, дітям і молоді, що є важливою складовою практичної підготовки студентів; шляхом впровадження результатів наукового пошуку студентів бакалаврату і магістратури у практику надання соціальних послуг. Це, своєю чергою, сприяє зануренню студента у процес практичної діяльності і глибшому усвідомленню особливостей виконання різноманітних ролей соціального працівника, зокрема, і ролі супервізора, що слугуватиме студентам моделлю, яку вони, ймовірно, наслідуватимуть у майбутній професійній діяльності вже як фахівці-супервізори.

Необхідність наукового пошуку зумовлена, передусім, конкретними запитамі соціального середовища. Для ефективного виконання поставлених перед соціальним працівником завдань необхідно отримати достовірні знання щодо

досліджуваного об'єкта або соціального процесу у всій їхній складності та різноманітності. Такі знання можна отримати завдяки соціальній діагностиці та/або метасоціальній діагностиці стану соціального об'єкта, тобто за встановлення достовірної інформації про нього і навколишнє середовище, прогнозування його можливих змін і впливу на інші соціальні об'єкти, а також вироблення науково обґрунтованих рекомендацій для здійснення професійного втручання, прийняття організаційних рішень та соціального проектування професійних дій. Технологія соціальної діагностики містить принципи, алгоритми процедур і способів перевірки із застосуванням різних методів дослідження соціальних процесів (McKenzie, & Hayduk, 2009).

Зазначимо, що на початковому дослідницькому етапі студент вже має певне уявлення, концепцію того, що вивчатиме. Отож формулює наукову проблему. Цей етап наукового дослідження вважають кристалізацією задуму наукової роботи. Звузяти наукову проблему допомагає дослідницьке запитання, яке визначають як формально поставлене запитання, запит з конкретної проблеми, перший активний крок у науковому дослідженні. Отримані результати теоретичного та емпіричного наукового пошуку є відповіддю на дослідницьке запитання та основою для формулювання науково-методичних рекомендацій, які охоплюють мікро-, мезо- та макрорівні практики (Макух, Гілета, Гайдук, Клос, & Ставкова, 2015).

Досвід засвідчує, що студенти, зазвичай, обирають бази проходження практики, керуючись власними інтересами та тими послугами, які надають у цих організаціях. Однак важливим чинником, на який потрібно зважати, є супервізор-фахівець, у співпраці з яким проходитиме практична діяльність, адже якість практики безпосередньо залежить від якості супервізії.

Як стверджує Мансон "...все частіше я схилиюся до думки, що супервізія – це найважливіший навчальний досвід, який має фахівець-практик" (Munson, 1989, р. 2). Також він визначає низку характеристик досвідченого супервізора, серед яких, зокрема: викладацька майстерність, відкритість до запитань, вміння сприймати конструктивну критику, підтримка студента на базі практики,

усвідомлення та відданість етичним принципам професії “соціальна робота” тощо. Він також зазначає, що не кожен супервізор володіє цими якостями, хоча вони сприяють формуванню позитивного супервізійного досвіду студентів (Munson, 1989).

Процес професійної підготовки організований так, щоб сприяти постійному розвитку студента як фахівця, аби підготувати професіонала, відданого процесу саморозкриття та особистого вдосконалення через практичну роботу та професійний поступ, що триватиме протягом цілого професійного життя.

В університетах Канади існують два види навчальних програм (*англ.* course syllabus), які розкривають зміст та структуру предмета. Перший різновид програми становить скорочений опис навчального курсу, який, зазвичай, розміщують на сайтах навчальних установ задля інформування про його зміст. Повну навчальну програму курсу використовують у процесі вивчення навчальної дисципліни. Відтак, кожен варіант складають за певною структурою, визначають мету та набуті в результаті вивчення курсу знання, вміння і навички, які у своїй сукупності формуватимуть професійні компетентності.

Попередньо ми визначили важливу роль практичної підготовки у становленні супервізора. Практична підготовка має на меті зробити визначальний внесок у навчальну програму, оскільки вона дає змогу студентові соціальної роботи поєднати теоретичні знання, отримані в аудиторії, з реаліями галузевої практики на засадах професійних цінностей.

Одним із головних принципів організації практики є її систематичність, неперервність і прямий зв'язок із вивченням теоретичних курсів. Практику організують і проводять цілеспрямовано, з ускладненням її змісту і завдань від курсу до курсу, з послідовним забезпеченням наступності у застосуванні методів і засобів її організації, керівництва практичною роботою студентів. Інші важливі принципи організації практики поєднують зв'язок із життям, відповідність змісту професійної діяльності соціального працівника вимогам, які висувають до неї, і комплексний характер, що передбачає реалізацію в процесі практики

різноманітних ролей соціального працівника тощо. Практика забезпечує інтеграцію теорії, цінностей, умінь та перебігу процесу професійної діяльності, що мають ключове значення в соціальній роботі. Практика допомагає студентам краще зрозуміти можливості соціальної роботи, сприяє формуванню реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, розглянемо приклади навчальних програм, що сформовані на освітніх рівнях “бакалавр” і “магістр” у Манітобському університеті.

Найперше подамо уніфіковану для всіх навчальних дисциплін структурно-логічну схему робочої програми, якою послуговуються, зокрема, на факультеті соціальної роботи Манітобського університету (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Структурно-логічна схема розгорнутої навчальної програми факультету соціальної роботи Манітобського університету

Університет, факультет, освітній рівень
Назва дисципліни
Прізвище та ім'я викладача; місцезнаходження кабінету, службовий телефон, e-mail
Пре-реквізити
Ко-реквізити
Опис навчальної дисципліни (анотація)
Мета курсу та загальні вимоги
Завдання курсу та очікувані результати
Методи навчання
Критерії оцінювання успішності студентів
Відповідальність сторін навчального процесу
Рекомендована література

Такий формат укладання навчальної програми є повним, оскільки містить розгорнутий опис змісту та навчальних цілей курсу, визначає завдання та критерії оцінювання поступу студентів, обумовлює відповідальність викладачів та студентів, подає перелік рекомендованих для опрацювання джерел.

Наведемо приклад розгорнутої навчальної програми проходження практики для студентів соціальної роботи освітнього рівня “бакалавр” у Манітобському університеті.

Назва дисципліни: Ознайомлювальна практика соціальної роботи (англ. Field Instruction SWRK 3150).

Пре-реквізити: SWRK 1310 – Аналіз політики соціального забезпечення.

SWRK 2080 – Міжособистісні вміння та навички спілкування; SWRK 2090 – Поведінка людини і практика соціальної роботи; SWRK 3140 – Вступ до практики соціальної роботи.

Ко-реквізити: SWRK 4200 – Практичний семінар.

Опис навчальної дисципліни (анотація): Цей перший вид практики забезпечує студентів можливістю спостерігати за процесом надання послуг у різноманітних сферах практичної діяльності. Студенти–практиканти-початківці глибше засвоюють основні цінності та професійні етичні засади соціального працівника, вчаться оцінювати, планувати, виконувати заплановане у процесі професійного втручання, а також роблять перші спроби поєднати теоретичні знання із практичною діяльністю. Студентам рекомендують пройти від 420 до 490 годин практичної підготовки, які передбачають обов'язкову супервізію із призначеним супервізором в організації соціальної служби, а також брати участь у групових та індивідуальних заняттях із керівником практики та, за потреби, із координатором практики.

Мета курсу: Набуття і розвиток студентами початкових умінь та навичок надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

Завдання курсу та очікувані результати: Студенти матимуть змогу розвинути вміння та навички вербальної й невербальної комунікації, пріоритизації потреб клієнта, виявлятимуть повагу до прав клієнта та його/її активного залучення до вирішення власних проблем на засадах етичної поведінки, визначеної Етичним кодексом соціальних працівників.

Методи навчання (включають але не обмежуються): Усна доповідь, участь у супервізійних сесіях, заповнення документів, що стосуються практики, виконання всіх завдань, визначених викладачем практики та супервізором, заповнення файлів клієнтів (наприклад, генограм та екокарт), написання підсумкових звітів, підготовка до семінарів та презентацій, виконання завдань, пов'язаних із розробкою політики організації, заповнення оціночних анкет, відео аудіо записи, підготовка та участь у групових видах діяльності.

Критерії оцінювання успішності студентів: Студенти повинні заповнити

оціночні форми двічі впродовж періоду проходження практики, як частину загального оцінювання поступу у навчанні. Заключна оцінка виставляється за результатами виконання передбачених завдань, у випадку невиконання яких студент не отримує залік. Таке рішення приймають разом координатор практики, викладач практики та супервізор. Повний текст програми наведено у Додатку Д.

Подана програма дає змогу студентам бакалаврату соціальної роботи ознайомитись із повним обсягом ролей супервізора та головними особливостями супервізійної діяльності. Досягнення мети та виконання завдань навчальної програми можливі лише за умови, що супервізор навчальної практики продемонструє відповідні компетентності, що охоплюють професійні знання, вміння, навички та ціннісні орієнтири фахівця–практика-супервізора, які ілюструють компетентнісний підхід у дії у сфері супервізії. Саме виконання певних ролей у процесі супервізії студентів, передбачених адміністративною, навчальною та підтримувальною функціями, сприяє формуванню позитивних стосунків між супервізором та студентами, а, отже, полегшує та стимулює навчально-практичний процес.

Згрупуємо ролі, які виконує супервізор, і вміння та навички, які формують *компетентнісний підхід в дії* у сфері супервізії, подані в робочій програмі.

У процесі здійснення *адміністративної/менеджерської* супервізії супервізор виконує певні ролі. *Роль лідера*: вміння та навички наснаження; вміння та навички мотивування; щирість; емпатія; теплота; здатність розуміти приховані почуття; здатність обговорювати процес стосунків; здатність позитивно використовувати повноваження та владу; спроможність управляти занепокоєнням та стресом; вміння та навички роботи у непригнічувальному стилі; вміння та навички розв'язання проблем; вміння та навички посередництва та конструктивної критики; вміння та навички оцінювання потреб у середовищі надання соціальних послуг; обізнаність зі стратегічним плануванням та головними засадами організаційного розвитку; вміння та

навички організаційної роботи; вміння та навички делегування повноважень; вміння та навички укомплектовувати штатний розклад; вміння та навички розбудови команди та проведення зборів і зустрічей; розуміння динаміки групи та особливості її розвитку задля досягнення позитивних результатів та збереження цілісності команди. *Інтерактивні ролі:* комунікативні вміння та навички, тобто навички передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності; вміння та навички представництва й відстоювання інтересів організації. *Роль аналітика:* вміння та навички наснаження, мотивування, заохочення; вміння та навички написання грантів; уміння та навички розподілу фінансових надходжень та написання фінансових звітів; уміння та навички ведення бухгалтерського обліку, фінансового аудиту та планування видатків; уміння та навички аналізу впливу законодавчих рішень на соціальну ситуацію; вміння та навички оцінювання потреб та результатів діяльності організації; вміння та навички проведення досліджень та статистичного аналізу; вміння та навички планування заходів процесу втручання.

Згадані вище супервізійні ролі, вміння та навички описали Менефі та Томпсон (Menefee, & Thompson, 1994). Всі вміння та навички, які формують менеджерські ролі супервізора й, відповідно, слугують основою компетентнісного підходу, є однаково важливими. Їх необхідно враховувати у процесі надання послуг та у процесі формування навчальних програм практичної підготовки в галузі соціальної роботи у коледжах та університетах.

У процесі здійснення *навчальної* супервізії щодо студентів-практикантів супервізор виконує такі ролі. *Роль навчаючого лідера:* вміння та навички фасилітації самокерованого процесу навчання супервізованих; комунікативні вміння та навички; вміння та навички наснаження та підвищення рівня мотивації супервізованих; уміння та навички розпізнавання стилів навчання, яким супервізовані надають перевагу. *Роль андрагога:* вміння та навички феміністичної педагогіки, яка акцентує увагу на стосунках між учителем-супервізором та учнем-супервізованим; уміння та навички наснаження як головного принципу феміністичної педагогіки; вміння та навички активного

залучення супервізованих до процесу навчання; вміння та навички розуміння стилів та циклів навчання дорослих людей.

Відтак, перелічені вище вміння та навички у поєднанні зі знаннями, ставленнями та цінностями формують професійні компетентності супервізорів, необхідні для здійснення навчальної супервізії.

У процесі здійснення *підтримувальної* супервізії щодо студентів-практикантів супервізор виконує наступні ролі. *Роль чуйного лідера*: вміння та навички емпатії, тобто здатність розуміти ситуацію й почуття супервізованого з позиції супервізованого; вміння та навички проявів поваги, тобто здатність усвідомлювати унікальність кожної особи та віра в можливість долати складні життєві ситуації; теплоту – уважне, неупереджене ставлення до супервізованого; конкретність – визначеність у висловленні думок, прояві почуттів та поведінки; щирість – чесність та повага до гідності людини, як найвищої цінності; саморозкриття – належне використання власного досвіду супервізором, що допомагає супервізованому зрозуміти та усвідомити його ідеї і позиції; вміння та навички конфронтації, тобто здатність вказувати на протиріччя між думками та вчинками супервізованого, не проявляючи емоцій, які можуть нашкодити стосункам; негайність – здатність реагувати на проблему супервізованого “тут і зараз”; уміння та навички посередництва та консультування.

Вважаємо, що підтримувальну супервізію слід визначати як таку, що зберігає здоров'я та водночас розвиває технологію. Адже підтримувальна супервізія – це управління стресом; профілактика професійних ризиків, зокрема, запобігання професійному вигоранню, тобто фізичному, психічному та емоційному виснаженню, спричиненому надмірним і тривалим стресом; з'ясування питань; надання порад, позитивний та негативний зворотний зв'язок; розуміння особистих проблем, що перешкоджає роботі; атмосфера довіри; мотивування та наснаження, підтримка належних рішень (Покладова, Семигіна, & Грига, 2002, с. 113).

Незважаючи на відмінності між супервізією персоналу та супервізією

студентів, остання слугує основою для розвитку перелічених вище вмінь та навичок. З огляду на це, потрібно приділяти відповідну увагу студентській супервізії, оскільки вона інвестує у майбутніх соціальних працівників-практиків та, водночас, забезпечує підготовку для майбутньої супервізії персоналу.

Отже, основу супервізійної діяльності становить компетентнісний підхід, застосування якого дає змогу спиратися на три виокремлені групи компетентностей, притаманні різним видам супервізійної діяльності.

Наступна стадія становлення супервізора відбувається на етапі *магістратури*. З-поміж університетів Канади лише деякі пропонують вибіркові курси з супервізії та мають робочі програми підготовки фахівців до супервізійної діяльності. Першочерговим завданням цих курсів є аналіз моделей супервізії, яка ґрунтується на еклектичних знаннях, уміннях та навичках й етичних засадах професії “соціальна робота”, забезпечує відповідальність і підзвітність, допомагає у роботі з конкретним випадком клієнта, сприяє навчанню і вирішенню проблем, а також допомагає у розвитку персоналу. Студенти мають змогу критично осмислити набутий у процесі проходження практики досвід та поєднати його з теоретичними знаннями, опанованими в аудиторії. Зауважимо, що аудиторні заняття відзначаються інтеграцією теоретичних і практичних завдань. Інтерактивні студентоцентровані методи викладання застосовують у викладі лекційного матеріалу, у процесі виконання практичних вправ та групових обговорень. Значну увагу приділяють саме роботі в групах. Інтеграції матеріалу навчальної дисципліни і розвитку самостійного критичного мислення сприяють дискусії, групова робота відбувається в аудиторії і поза її межами, також студенти виконують індивідуальні та групові завдання.

Умови зарахування на освітній рівень “магістр” передбачають можливість вступу, окрім випускників бакалаврату соціальної роботи, також бакалаврів інших професій, які перед зарахуванням на навчання в магістерських програмах повинні заповнити прогалину щодо відсутності знань,

умінь та досвіду практичної соціальної роботи. З цією метою студенти проходять курс передмагістерської практики (*англ.* Pre-MSW Program). Зміст, форми, методи навчання повною мірою відповідають вимогам бакалаврату. Повний текст програми наведено у Додатку Е.

Наступним прикладом розгорнутих програм є програма з навчальної дисципліни “Супервізія в соціальній сфері” для студентів соціальної роботи освітнього рівня “магістр” у Манітобському університеті:

Назва дисципліни: Супервізія в соціальній сфері (*англ.* Supervision in the Human Services SWRK 7230).

Опис навчальної дисципліни (анотація): Цей вибірковий курс зосереджується на питаннях здійснення супервізії у соціальній сфері.

Мета курсу: Розвинути обізнаність та розуміння аспектів супервізії в контексті діяльності організацій соціальної сфери; залучати студентів до дискусій та критичного оцінювання різноманітних теоретичних парадигм, у яких відбувається супервізія у соціальній сфері.

Методи навчання (включають але не обмежуються): Дискусії, обговорення, підписання контракту, опрацювання тем, що цікавлять студентів, які вже мають практичний досвід та обрали спеціалізацію, застосування минулого та сучасного практичного досвіду студентів задля пояснення теоретичного контексту та практичних складових супервізії та професійного розвитку персоналу; співпраця зі студентами задля вирішення практичних дилем, притаманних супервізії із використанням методу мозкового штурму.

Критерії оцінювання успішності студентів: У процесі вивчення курсу студентів оцінюватимуть за визначеною шкалою оцінювання відповідно до їхнього поступу та вміння набувати й розвивати професійні вміння та навички здійснення супервізії, необхідні для виконання її підтримувальних, навчальних та адміністративних функцій. Повний текст програми наведено у Додатку Ж.

Наведемо приклади навчальних програм у стислому варіанті. Дисципліну “Актуальні питання і тенденції супервізії у соціальній роботі” (*англ.* Current Issues and Trends in Social Work Supervision SLWK 6520) викладають на освітньому рівні

“магістр” в університеті Делхауз. “Цей курс дає змогу ознайомитись із історією та сучасними тенденціями здійснення супервізії у соціальній роботі. Взаємодія між теорією соціальної роботи та методами здійснення супервізії розглядатиметься з позицій критичної перспективи” (Dalhousie University Academic Calendars, 2017).

Наступний приклад стислого варіанта – це робоча навчальна програма дисципліни “Лідерство у процесі досягнення соціальної справедливості” (англ. Leadership for Social Justice SCWK 6013), що викладають студентам на освітньому рівні “магістр” у Меморіальному університеті. В описі йдеться про те, що “у рамках цього курсу студенти аналізуватимуть значення лідерства для досягнення соціальної справедливості у практиці соціальної роботи та у процесі здійснення супервізії, досліджуватимуть соціальну відповідальність як складову професійної супервізії та лідерства, критично осмислюватимуть лідерство та супервізію в процесі досягнення соціальної справедливості. Студентів ознайомлять зі стратегіями розбудови соціальної справедливості у супервізійних стосунках та у ширшому організаційному контексті” (Memorial University School of Social Work MSW Course Descriptions, 2017).

2.2.2. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в контексті неформальної та інформальної освіти

Розглянемо приклади навчальних програм, що сформовані у системі неперервної професійної підготовки представників соціальної сфери.

Подальшим етапом є набуття досвіду супервізії у процесі здобуття неформальної та інформальної освіти: від початківця до фахівця-практика. Науковці зазначають, що сьогодні в Канаді щораз більше часу фахівці-практики у галузі соціальної роботи приділяють неформальній та інформальній освіті. Залучення до неперервної професійної підготовки є вимогою до соціальних працівників задля офіційної реєстрації Колегіумом соціальних працівників з метою продовження фахової діяльності й подальшого підвищення професійної кваліфікації. Наприклад, супервізори навчальної практики студентів протягом навчального року відвідують одноденні семінари з різних питань соціальної

роботи. Тематику семінарів зосереджують на спеціалізованих сферах практики соціальної роботи, таких як втручання в кризових ситуаціях, розв'язання конфліктів і посередництво, догляд за дітьми в прийомних сім'ях, насильство в сім'ї, міжкультурні аспекти соціальної роботи, надання послуг клієнтам із посттравматичним стресовим розладом тощо. Незважаючи на короткотривалість семінарів, їхній зміст відображає конкретні питання практики соціальної роботи.

Процес професійного самовдосконалення не обмежується здобуттям формальної та неформальної освіти. Він триває і протягом подальшої професійної діяльності супервізора-практика, передбачає фахове зростання, досягнення та удосконалення професійної майстерності та є неперервним і необмеженим у період кар'єрного зростання, і навіть за умови успішної професійної діяльності. Особливістю третього етапу професійного самовдосконалення є можливість здобуття нової професійної кваліфікації, а, отже, повернення до етапів формальної та неформальної освіти.

Заслуговує на увагу розроблена Лангом і Тейлором (Lang, & Taylor, 2000) динаміка професійного зростання. Вона базується, зокрема, на принципі професійної майстерності, який передбачає узагальнення існуючого досвіду у професійній сфері та подальше підвищення професійної кваліфікації. Цю динаміку, на наш погляд, можна брати за основу для ілюстрації процесу інтеграції теорії і практики на шляху професійного зростання фахівця та його неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності, яку формують такі етапи: *супервізований* → *супервізор-початківець* → *супервізор-практик* → *супервізор-майстер-професіонал*.

Інакше кажучи, *професійна майстерність* (зокрема, у сфері супервізії) – це неперервний процес професійного самовдосконалення; залучення до неперервної професійної підготовки, вирішальну роль у якій відіграють самосвідомість, вміння розвивати особисті якості під час практичної діяльності, що допомагає фахівцеві самовдосконалюватись й вирішувати складні завдання, включно з непередбачуваними; нести цілковиту відповідальність за власні рішення. Отже, на стадії вдосконалення професійної майстерності особливого значення набуває потреба у саморозвитку, самоздійсненні, професійному

зростанні.

Основою професійної майстерності є професійна компетентність, рівень якої залежить не лише від якості набутих знань. Насамперед доцільно наголосити на значенні професійного досвіду. Обов'язковою передумовою здобуття професійної майстерності у соціальній сфері є професійна компетентність у питаннях поєднання теорії та практики на засадах морально-етичних принципів та професійних цінностей.

Незважаючи на відсутність освітніх стандартів у сфері неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді, ми спробували проаналізувати логіку процесу набуття професійної майстерності, послідовність та наступність здійснення кроків у процесі підвищення професійного рівня компетентних супервізорів-практиків. Отже, зважаючи на розроблену нами динаміку формування професійної майстерності у здійсненні супервізії, визначимо ступінь відповідності існуючого досвіду неперервної професійної підготовки описаній динаміці.

Із поданих нами етапів формування професійної майстерності впливає необхідність здійснення наступного кроку, а саме – набуття досвіду супервізії. Первинний досвід студенти магістерської програми здобувають на робочому місці, і цей процес може розпочинатись задовго до вступу на магістерську програму. Університетська освіта долучається до формування фахівця-практика у сфері супервізії шляхом організації і проведення сертифікованих модульних навчальних курсів, програм та семінарів. Одним із прикладів навчальних програм є подана нижче програма навчального семінару для супервізорів навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота”, повний текст якої наведено у Додатку 3.

Назва дисципліни: “Семінар для супервізорів навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота” (англ. *Field Instruction Workshop*).

Опис навчальної дисципліни (анотація): Навчальний семінар призначений для нових супервізорів навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота”. Головне завдання полягає у засвоєнні методики здійснення супервізії та забезпеченні гарантованої можливості для організацій адекватно підготувати супервізорів для керівництва навчальною практикою студентів у галузі

соціальної роботи.

Мета курсу: Розвинути відповідні вміння та навички супервізорів та викладачів навчальної практики студентів.

Методи навчання (включають але не обмежуються): Лекції, дискусії, відеофільми, робота у малих групах, активна участь в обговореннях.

Критерії оцінювання успішності: Відвідування та активна участь у всіх видах діяльності – головна умова щодо позитивного оцінювання поступу учасників. За умови відвідування всіх п'яти занять, активної участі та виконання заключного завдання, учасники отримають сертифікат супервізорів навчальної практики студентів.

Виконання завдань цієї програми вимагає від учасників уміння аналізувати, узагальнювати та систематизувати власний професійний досвід у галузі соціальної роботи та перескерувувати його на виконання завдань супервізійної діяльності.

Це, своєю чергою, вимагає від слухача семінару здатності виконувати різноманітні ролі супервізора та реалізувати на практиці відповідні вміння і навички супервізійної діяльності, зокрема: роль навчаючого лідера-андрагога, роль чуйного лідера, роль аналітика. Як уже зазначено, в процесі супервізії супервізор має відігравати роль взірця/моделі або стандарту непригнічувальної практики, якої вимагають від надавачів послуг. Відповідно, організаційна культура має бути такою, що забезпечує працівникам рівні, недискримінаційні можливості кар'єрного просування.

Важливе завдання нового супервізора – навчитися входженню у нову роль, чому сприяє навчання у відносно однорідних групах, учасники яких готуються до виконання схожих ролей. Навчання вимагатиме від супервізора багато часу впродовж першого року перебування на цій посаді (Браун, & Боурн, 2003, с. 213).

Неперервний процес професійного самовдосконалення стає особливо актуальним в умовах сьогодення. Зокрема, існує необхідність реагувати на

виклики часу, потреба у демонструванні толерантності, визнання відмінностей незалежно від специфіки соціально-політичної ситуації як в умовах окремої країни, так і у глобалізованому світі. З'являються нові категорії клієнтів: мігранти, біженці, учасники бойових дій, внутрішньо-переміщені особи, які, зазвичай, страждають від посттравматичних стресових розладів та їхніх наслідків, що позначається не лише на представниках перелічених категорій клієнтів, а й на членах їхніх родин, а також на громадах, з яких вони походять або членами яких стають, та на суспільстві загалом. Такий стан речей ставить перед фахом “соціальна робота” важливе завдання – удосконалювати існуючі послуги, пропонувати нові. Отож, виникає потреба у пропозиції нових навчальних програм, що виконуються як на основі університетської освіти, так і на робочому місці, зокрема представниками професійних асоціацій.

Для розгляду пропонуємо скорочений варіант навчальної програми, розробленої Асоціацією організацій, які надають послуги дітям і сім'ям у сфері охорони дитинства в провінції Манітоба, як приклад інформальної освіти:

Назва дисципліни: “Компетентнісно зорієнтовані тренінгові навчання для представників організацій, які надають послуги дітям і сім'ям у сфері охорони дитинства у провінції Манітоба” (серпень 2016 – грудень 2016) (*англ.* Core Competency-Based Training Calendar for Child and Family Services in Manitoba).

Відвідування: Процес реєстрації. Вимоги щодо оплати та регламент відмови від участі.

Ключові компетентності у роботі з випадком у організаціях соціальної сфери, що надають послуги дітям і сім'ям у провінції Манітоба: СС1: Підхід, орієнтований на сім'ю; СС2: Особливості процесу розвитку дитини; СС3: Юридичні принципи діяльності організацій соціальної сфери, що надають послуги дітям і сім'ям у провінції Манітоба; СС4: Залучення сімей до процесу надання послуг; СС5: Оцінювання потреб дітей і сімей, планування надання послуг дітям і сім'ям; СС6: Планування процесу професійного втручання; СС7: Процедури вилучення дитини з сім'ї, влаштування під опіку та возз'єднання

дитини із сім'єю; СС8: Проведення інтерв'ю щодо невідповідного поведження з дитиною у сім'ї.

Ключові компетентності для здійснення супервізії: SC1: Головні принципи діяльності соціальних організацій, що надають послуги дітям і сім'ям; SC2: Лідерство у сфері охорони дитинства; SC3: Комунікація, вирішення конфліктів, індивідуальні та організаційні зміни; SC4: Основи позитивних змін у професійній діяльності персоналу; SC5: Професійний розвиток персоналу; SC6: Співпраця і робота в команді.

Ключові компетентності персоналу, який надає послуги молоді: Core 802 Зміст послуг для молоді; Core 803 Професійна практика, зорієнтована на сім'ю; Core 804 Система сім'ї: вплив насильства та недогляду на розвиток дитини; Core 805 Консультування соціальних працівників, які надають послуги молоді; Core 806 Проживання в групах; Core 807 Розуміння та реагування на особливості поведінки; Core 808 На шляху до інклюзії; Core 809 Надання послуг дітям, які пережили сексуальне насильство; Core 810 Спостереження, заповнення документації та звітність.

Спеціальні модулі – опис та розклад: Core 317 – ASIST (надання послуг клієнтам, схильним до самогубства); Core 318 – Надання першої допомоги дорослим клієнтам із розладами психічного здоров'я, які взаємодіють із молоддю в Канаді; Core 319 – Тренінг для тренерів. Вирішення проблем, пов'язаних із сексуальним насильством над дітьми; Core 320 – Розуміння особливостей та надання послуг сексуально скривдженим дітям та молоді.

Отже, нас найперше цікавить третій навчальний модуль, який розкриває ключові компетентності, якими мають володіти супервізори для ефективного здійснення супервізії. Йдеться про динамічне поєднання знань, розуміння, вмінь, навичок та здатностей, реалізація яких на практиці дає змогу фахівцеві стати компетентним.

До участі у навчальному тренінгу запрошують супервізорів та/або керівників організацій соціальної сфери, які надають послуги дітям і сім'ям. У процесі викладання кожного модуля йтиме мова про основоположні знання,

вміння та навички, якими повинні володіти фахівці, що працюють у сфері захисту дитинства. Участь у тренінгових навчаннях є платною і становить 150 канад. дол. за кожен модуль. Загальна сума за участь у шести навчальних модулях становить 900 канад. дол. Зміст навчальних модулів розроблено в Інституті соціальних проблем та адаптовано до потреб організацій, які надають вищезазначені послуги у провінції Манітоба. Модулі сформовано відповідно до вимог андрагогіки, тобто набуті теоретичні знання матимуть практичне застосування на робочому місці.

SC1: Головні принципи діяльності організацій соціальної сфери, що надають послуги дітям і сім'ям (триденний теоретичний модуль та одноденний практичний модуль)

У цьому модулі наголошують на ролі супервізора у роботі організацій соціальної сфери, що надають послуги дітям, сім'ям та громадам. Передбачають, що супервізори краще усвідомлять вимоги щодо професійної діяльності, ознайомляться з базовими техніками та стратегіями здійснення супервізії. Перелік навчальних тем: менеджмент часу, пріоритизація проблем, ефективне проведення зустрічей: створення позитивного навчального середовища, розвиток та підтримка мотиваційних чинників та відданості до виконання професійних обов'язків у супервізованих тощо. Учасники обговорюватимуть важливість професійних цінностей; до їхньої уваги представлять десять основоположних норм здійснення професійної супервізії. Значну увагу приділятимуть технікам подолання напруги та стресу як наслідкам роботи у сфері охорони дитинства. Цей модуль слугує основою для всіх наступних модулів тренінгового курсу.

SC2: Лідерство у сфері охорони дитинства (триденний теоретичний модуль та одноденний практичний модуль)

У процесі вивчення цього модуля учасники усвідомлять важливу роль супервізора-лідера та роль менеджера. Обговорюватимуть відмінності між посадою супервізора-лідера та менеджера, а також їхню важливу роль в організаціях соціальної сфери, які надають послуги дітям і сім'ям. Супервізори

досліджуватимуть вплив влади супервізора-лідера на діяльність супервізованих; учасників ознайомлять із чотирма лідерськими стилями: партисипативним, трансформаційним, транзакційним та таким, що зорієнтований на сильні сторони. Учасники матимуть змогу оцінити власні лідерські якості, створити позитивне навчальне середовище та підтримувальний клімат у команді для того, щоб запобігти плинності кадрів.

SC3: Комунікація, вирішення конфліктів, індивідуальні та організаційні зміни (чотириденний модуль із одночасним поєднанням теорії та практики)

Обговорюватимуть три концепції, які безпосередньо впливають на роботу супервізорів, а саме: комунікацію, конфлікт та зміну. Відомо про важливість ефективної комунікації в організаціях соціальної сфери, які працюють із дітьми та їхніми сім'ями. Учасники вивчатимуть стратегії визначення різноманітних комуникативних стилів, їхні сильні та слабкі сторони; у процесі виконання практичних завдань учасники матимуть змогу удосконалити власні стилі комунікації в команді.

Учасники обговорюватимуть наслідки неефективної комунікації, зокрема, виникнення конфліктних ситуацій, та п'ять можливих способів подолання конфлікту.

Зміни розглядатимуть як необхідну та неминучу складову діяльності всіх організацій у сфері охорони дитинства. Супервізори вивчатимуть причини і стадії змін, а також стратегії менеджменту змін на індивідуальному та організаційному рівнях. Їх учитимуть застосовувати стратегії створення позитивного середовища на робочому місці.

SC4: Основи позитивних змін у професійній діяльності персоналу (триденний теоретичний навчальний модуль)

Цей навчальний модуль розділено на дві взаємозалежні та послідовні частини. Його мета – допомогти супервізорам здійснювати ефективну супервізію, щоб підтримувати, надихати, мотивувати та наснажувати працівників організацій, які, своєю чергою, надаватимуть якісні послуги клієнтам та дотримуватимуться всіх правил та настановчих вказівок

організацій, в яких працюють. Учасники вивчатимуть застосування методу SMART (*англ.* small, measurable, attainable, realistic and time-limited) у процесі створення опису виробничих вимог щодо членів персоналу, а також техніки оцінювання їхньої діяльності та професійного поступу.

Оцінювання діяльності відбувається неперервно, його вважають важливою складовою процесу професійного вдосконалення та здійснюють лише задля підвищення ефективності надання послуг. Надається лише позитивний зворотний зв'язок (від найскладніших ситуацій до найуспішніших) із застосуванням прогресивних технік оцінювання професійної діяльності. Наголошується важливість стосунків супервізор–супервізований та їхній вплив на покращення професійної діяльності персоналу.

SC5: Професійний розвиток персоналу (шестиденний модуль: три дні – частина А, три дні – частина Б)

Модуль розроблено для навчання супервізорів створювати і підтримувати позитивне навчальне середовище в організації, що сприятиме підвищенню фахової компетентності та професійному зростанню персоналу. Супервізорів ознайомлять із спеціальними методами розпізнавання навчальних стилів супервізованих та вчитимуть розробляти індивідуальні навчальні плани, відповідно до потреб супервізованих. Обговорюватимуть можливість участі супервізорів та супервізованих у всіх видах неперервного навчального процесу, а саме: можливість залучення до формальної, неформальної та інформальної освіти. Особливо важливим аспектом модуля є розвиток компетентностей супервізора-андрагога.

SC6: Співпраця і робота в команді

Модуль інкорпорує фундаментальні концепції, опрацьовані у попередніх модулях. Його розділено на дві взаємозалежні та послідовні частини. У першій частині наголошують на важливості співпраці всіх підрозділів організації з надання послуг дітям та сім'ям задля успішної діяльності всієї організації, яку визначають як цілісний організм, систему, що функціонує у межах більшої системи, зокрема, у межах громади. Обговорюють виклики, труднощі, бар'єри,

а також користь від такої взаємодії. Здійснюють аналіз стадій групової динаміки та визначають роль супервізора у кожній із цих стадій. Учасники опрацьовують десять складових ефективної діяльності.

У другій частині модуля супервізорів навчають методів оцінювання та планування заходів, які сприяють покращенню рівня діяльності підрозділу.

Супервізори вивчають методи розбудови команди, яка у процесі успішної співпраці досягне завдань, що визначені у місії діяльності організації. Повний текст програми наведено у Додатку И.

Насамкінець вважаємо за потрібне зазначити, що описаний вище зміст компетентнісно зорієнтованих тренінгових навчань для представників організацій, що надають послуги дітям і сім'ям, відображає погляди науковців, які вважають такі навчання вкрай необхідними і важливими у професійній кар'єрі супервізорів. Зокрема, Браун та Боурн зазначають, що у процесі надання послуг дітям і сім'ям є декілька моментів, які викликають особливе напруження у супервізорів. Хоча вони властиві не тільки сфері захисту дітей (деякі з них відтворюються в процесі надання послуг людям із проблемами психічного здоров'я), проте вимагають спеціальної уваги у навчальних програмах для супервізорів, які спеціалізуються в цій сфері. Тиск походить переважно від того, що насильство над дітьми викликає сильні почуття, а також від суспільного резонансу, який спричиняє така робота. Автори вважають, що у навчанні супервізорів, які працюють у сфері захисту дитинства, слід звернути увагу на такі теми: Що робити з впливом серйозних випадків насильства над дитиною, передусім сексуального насильства, на особистість супервізованого та супервізора? Як не допустити домінування в порядку денному супервізії одного чи двох важливих випадків (імовірно тих, що цікавлять мас-медіа), тоді як потреби інших дітей не беруть до уваги? Як зберегти баланс уваги, яку приділяють у супервізії процедурам і процесу, оскільки робота із захисту дітей передбачає дотримання визначених процедур, а, отже, існує загроза, що безпосереднє надання послуг дітям і сім'ям матиме низький пріоритет у супервізії? (Браун, & Боурн, 2003, с. 220).

У процесі наведення навчальних програм студентів скеровують до відповідної навчальної літератури – підручників. Як уже зазначено, першим науковим друкованим джерелом, у якому згадують термін “супервізія”, є праця Брекета “Супервізія й освіта у благодійництві” (англ. “Supervision and Education in Charity” by Jeffrey R. Brackett, 1904). Відтоді створили чимало підручників, за якими навчають студентів. Наголосимо, що чи не єдиним перекладеним українською мовою підручником із супервізії є “Супервізор у соціальній роботі” авторів Брауна та Боурн (англ. “The Social Work Supervisor” by A. Brown and I. Bourne, 1996). Решта доступних нам підручників – іншомовні, зокрема, написані англійською мовою.

Ми умовно виокремили дві категорії навчальної літератури:

- (1) Підручники, в яких міститься теоретичне обґрунтування здійснення супервізії, як технології соціальної роботи, аналізують функції та ролі, які виконують супервізори у своїй професійній діяльності.
- (2) Підручники, призначені для розвитку компетентностей супервізорів, які формують теоретичні знання та практичні вміння та навички супервізорів у галузі соціальної роботи,

Розглянемо особливості кожної з перелічених категорій підручників.

Категорія № 1. У цій категорії ми виокремили підручник, що має назву “Інтерактивна супервізія”, автором якого є Шульман (англ. “Interactional Supervision” by Laurence Shulman) (Shulman, 1993). Як зазначає автор, хоча супервізія впливає на ефективність надання соціальних послуг та задоволення потреб клієнтів шляхом здійснення адміністративної, навчальної та психологічної підтримки безпосереднім надавачам послуг, соціальним працівникам-супервізованим, супервізори мають недостатньо можливостей набути теоретичні знання у межах формальної, неформальної та інформальної освіти та розвинути відповідні вміння та навички, які у сукупності формують професійні компетентності (Shulman, 1993, p. 5).

З огляду на це, автор описує власний досвід перебування у ролі супервізора та досвід своїх колег, який, на його думку, є корисним для

супервізорів-початківців, супервізорів-практиків та супервізорів-професіоналів. У підручнику наведені приклади практичної діяльності супроводжуються теоретичними коментарями, зокрема, використані теоретичні концепції, розроблені Шварцом (Schwartz, 1968, pp. 322–368).

Загалом Шульман формулює три припущення щодо супервізії: (1) динаміка і ключові вміння та навички супервізії є однаковими для застосування у різних професійних контекстах (у процесі здійснення супервізії у закладах соціального забезпечення, медичних установах, організаціях надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів, зокрема, дітям і сім'ям, людям літнього віку тощо); (2) динаміка і ключові вміння та навички супервізії є однаковими для застосування на всіх рівнях практики, тобто у процесі роботи з індивідуальними супервізованими, з групою та громадою; (3) існує паралельний зв'язок між супервізією та будь-якими іншими допоміжними стосунками, тобто вміння та навички, які застосовують у практиці соціальної роботи, є важливими для супервізії. Однак автор наголошує на відмінності між супервізією та консультуванням, оскільки супервізовані не є клієнтами – вони колеги, а супервізію здійснюють задля допомоги у виконанні професійних обов'язків.

Важливу роль автор відводить аналізу професійних стосунків між супервізором та супервізованими, оскільки ці стосунки у майбутньому безпосередньо впливатимуть на стосунки надавачів послуг із клієнтами. Структуру підручника наведено у Додатку К.

Категорія № 2. Показовим прикладом підручника цієї категорії є праця Шульмана “Вміння та навички супервізії та менеджмент персоналу” (англ. “Skills of Supervision and Staff Management” by Laurence Shulman) (Shulman, 1982) (див. Додаток Л).

Підручник не втратив своєї актуальності, хоча виданий 1982 року. Він призначений для студентів навчальних установ та для супервізорів-практиків. Цей підручник про вміння та навички, головними з яких, на думку автора, є комунікативні, поведінкові, освітні й лідерські. Враховуючи той факт, що ні

супервізори, ні керівники організацій соціальних служб не отримують достатньої освітньої підготовки, цей підручник стане у нагоді. На додаток автор вважає, що через надмірну увагу до менеджерських/адміністративних умінь та навичок (формування бюджету, менеджмент часу, написання звітів, формулювання цілей і завдань діяльності), інтерактивні вміння та навички часто не беруть до уваги.

Не відкидаючи важливості практичного досвіду, Шульман наголошує, що лише практичний досвід надавачів послуг є недостатньою передумовою переходу на супервізорську посаду. Відтак, неперервна професійна підготовка є обов'язковою складовою формування супервізора та набуття майстерності у сфері супервізії в процесі неперервного професійного самовдосконалення.

За результатами опрацьованих джерел нами з'ясовано, що традиційній науковій літературі з проблематики супервізії бракує системності. Авторами більшості праць є самі супервізори, отож у їхніх працях проаналізовано багато різних моделей, структур та концепцій, не завжди дослідницьких за своєю суттю. Однак, враховуючи прикладний характер професії “соціальна робота”, та, відповідно і супервізії, ми не можемо применшувати значення практичного досвіду, отож підручники, написані супервізорами-практиками, знадобляться і студентам закладів освіти, і фахівцям практичної сфери.

Одним із прикладів може слугувати підручник “Відповідальне лідерство у соціальних службах: практичний підхід задля оптимізації професійної діяльності”, автором якого є де Грут (*англ.* “Responsive Leadership in Social Services: A Practical Approach for Optimizing Engagement and Performance” by Stephen de Groot). Тут визначено концепції відповідального лідерства; показано постійно триваючу супервізію персоналу як професійне надбання, оскільки супервізія пом'якшує взаємостосунки між членами персоналу та адміністрацією.

Визначення лідерства, як наснажувального, значущого, важливого і цінного досвіду для усіх членів організації соціальної сфери подає у своїй праці де Грут. Власне процес якісної супервізії автор визначає як механізм успішного лідерства та аналізує динаміку переміщення від традиційних ролей супервізора

до ролей навчаючого, надихаючого, чуйного лідера та обґрунтовує важливість володіння комунікативними вміннями та навичками. Автор вважає підхід до супервізії, базований на сильних сторонах супервізованих, найпотужнішим сучасним методом здійснення супервізії, на відміну від підходу, зорієнтованого на вирішення проблем, який все ще залишається поширеним. Беручи до уваги високий науково-методичний рівень цього підручника, можна стверджувати, що він відповідає освітнім потребам і його використання у закладах освіти є доцільним. Структуру підручника наведено у Додатку М.

Отже, огляд підручників дає підставу зробити висновок щодо існування навчальних матеріалів для застосування на всіх рівнях підготовки до супервізійної діяльності – від тренінгів до освітніх університетських програм. Головною спільною характерною ознакою проаналізованих підручників є їхня зорієнтованість на застосування компетентнісного підходу у сфері супервізії в галузі соціальної роботи.

Ці підручники слід використовувати протягом усього періоду професійного зростання у сфері супервізії, починаючи від перебування у ролі супервізованого, супервізора-початківця до супервізора-практика та супервізора–майстра-професіонала.

2.2.3. Форми і методи неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності

Професійну підготовку на освітньому рівні “бакалавр” у галузі соціальної роботи розроблено у такий спосіб, щоб використовувати різні форми та застосовувати відповідні методи, які повною мірою сприятимуть врахуванню освітніх потреб студентів та забезпечуватимуть результативність навчання. Зазвичай, викладачі обирають найвідповідніші методи викладання з урахуванням особливостей конкретного навчального курсу та з метою активного залучення студентів у процес навчання. Доведено, що такий інтерактивний формат проведення занять забезпечує набуття студентами успішного досвіду. Для підготовки супервізора такий інтерактивний формат

проведення занять є особливо важливим.

Як вважає Мукан, важливо формувати у майбутніх фахівців освітньої галузі не лише конкретні вміння, навички, знання, а й особистісні якості, які даватимуть змогу упродовж професійної діяльності інтенсивно освоювати новітню техніку, ІКТ, а за необхідності – оволодіти новою професією. Відповідно до конструктивістської парадигми, вчителя розглядають як активного учасника навчального процесу, що має змогу практично використовувати сформовані вміння і навички викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу (Мукан, 2011).

Сьогодні набувають нового значення та важливості новітні технології професійного розвитку фахівців освітньої сфери, теоретичне обґрунтування й розроблення теоретичних, методичних засад інноваційної діяльності в системі неперервної (педагогічної) освіти (Мукан, 2011).

Зазначимо, що жоден стиль чи метод викладання не є універсальним. У наукових джерелах нашу увагу привернули три популярні методи у практиці професійної підготовки соціальних працівників у Канаді, застосовуючи які, викладачі виконують такі ролі, як: викладач-провідник, викладач, який застосовує Сократівський метод ведення діалогу, та викладач-консультант.

Викладач-провідник – це людина, яка впливає на поведінку та думки інших людей. Зазвичай провідник допомагає та дає поради, хоча, здебільшого, виконує роль спостерігача. Викладач-провідник пропонує студентам вирішувати раніше незнайомі, складні ситуації (випадки) та супроводжує студентів у процесі виконання завдання аж до їхнього розв'язання. Цей стиль навчання можна охарактеризувати як пошуковий та/або стиль вирішення проблем, який передбачає, що студенти є активними учасниками процесу навчання.

Сократівський метод ведення діалогу. Як вважає Дорін, Сократ вирізнявся своїм стилем спілкування. Він, зазвичай, ставив співрозмовникам питання, а вони відповідали доти, доки самі не отримували розуміння щодо того, що відбувалось і було незрозумілим (Dorion, 2006). Отож, Сократівський

метод ведення діалогу передбачає застосування викладачем стилю викладання, який полягає у стимулюванні критичного мислення студентів шляхом залучення їх до діалогу, відповідей на велику кількість запитань щодо їхніх думок, припущень, пропозицій тощо.

Стиль вирішення проблем/терапевтичний стиль. Застосовуючи цей стиль викладання, викладач звертає увагу на емоції та ціннісні орієнтації студентів, спонукає студентів висловлювати власну позицію та описувати почуття. Іноді формат занять нагадує групові психологічні зустрічі, на яких опрацьовують емоції, почуття, ставлення. Студенти можуть переривати викладача, ставити запитання та коментувати. Краще працювати у малих групах. Рефлексія є важливою складовою таких занять. Рефлексивна практика спонукає студентів до критичного мислення. Робота відбувається в груповому та індивідуальному форматі. Часом студенти діляться дуже приватною інформацією, що вимагає дотримання конфіденційності. Студенти поведуться відкрито та можуть обмірковувати власне життя, що сприяє їхній емоційній зрілості як майбутніх фахівців. Як зазначає Гессл, така форма проведення занять дає змогу підтримувати принципи солідарності в групі (Hessle, 2008, p. 207–221).

Отже, студенти практикують та розвивають уміння та навички, що допомагають у формуванні компетентностей у галузі соціальної роботи загалом та сфері супервізії як її складової.

У табл. 2.3 наведено деякі прогресивні методи, які використовують у процесі професійної підготовки соціальних працівників, згруповані ролі, які виконують викладачі та студенти, а також очікувані результати. Застосовуючи різні методи викладання, слід орієнтуватись на те, що студенти володіють різними стилями навчання. Саме тому і теоретичні, і практичні заняття потрібно планувати у такий спосіб, щоб використовувати різноманітні форми організації навчальної діяльності. Такий підхід краще сприяє формуванню освітніх компетентностей студентів.

Існують різні форми організації навчальної діяльності, серед яких,

зазвичай, вирізняють навчання в групах, семінарські, практичні, лабораторні заняття тощо.

Таблиця 2.3

Деякі прогресивні методи навчальної діяльності (адаптовано за Гессл, 2008)

Метод викладання	Роль викладача	Роль студента	Очікувані результати
Викладач-провідник	Пропонує студентам вирішувати заздалегідь незнайомі, складні ситуації (кейси) та супроводжує студентів у процесі виконання завдання аж до їхнього розв'язання	Активна позиція у навчальному процесі; відповідальність за власне навчання; вміння вирішувати проблеми; вміння застосовувати знання на практиці	Розвиток креативних умінь та навичок; Умінь та навичок розв'язання проблемних ситуацій
Сократівський метод ведення діалогу	Використання викладачем стилю викладання, який полягає у стимулюванні критичного мислення студентів шляхом залучення їх до діалогу, відповідей на велику кількість запитань щодо їхніх думок, припущень, пропозицій тощо	Відповідальність за власну діяльність	Розвиток умінь та навичок критичного мислення
Стиль вирішення проблем/терапевтичний стиль	Викладач звертає увагу на емоції та ціннісні орієнтації студентів, спонукає студентів висловлювати власну позицію та описувати почуття	Відкритість, уміння та навички рефлексії, відповідальність за процес власного розвитку	Набуття емоційної зрілості

На цих заняттях студенти розвивають уміння та навички критичного мислення, розв'язання проблем, навчання в групі, що сприяє їхній емоційній зрілості та персональній відповідальності за навчальний процес. Особливої уваги заслуговують такі форми організації навчальних занять, як презентації, зокрема, у форматі Power Point, тренінгові заняття, групові дискусії, рольові (навчальні) ігри, написання та впровадження соціальних проєктів, написання есе, письмові форми контролю, наприклад, виконання тестів із альтернативними відповідями (*англ.* multiple choice) тощо.

Доволі популярними стають інтерактивні лекції, що поєднують лекційний формат викладача із активним залученням студентів. У процесі діалогу сторони обговорюють актуальні проблеми соціальної роботи, висловлюють свої думки, погляди, відстоюють власні позиції.

Сьогодні популярно використовувати вебіари, веб-семінари або дистанційні семінари, тобто проводити онлайн заходи в мережі Інтернет або корпоративній мережі, на яких один або декілька доповідачів можуть проводити презентації, тренінги, уроки, наради для групи учасників.

Семінарські заняття проводять щораз частіше у дискусійному форматі. Тему заняття викладач оголошує заздалегідь, що дає змогу студентам підготуватись.

Практичні заняття передбачають поєднання знань, набутих студентами під час участі в інтерактивних лекціях, із практичною діяльністю. Зокрема, викладачі використовують методи роботи з випадком або кейси (*англ.* case-study), тобто аналіз конкретної ситуації; рольові (навчальні) ігри, які дають змогу студентам безпосередньо включатись у процес конструктивної зміни.

Враховуючи прикладний характер соціальної роботи, практичну частину слід вважати основою освітнього процесу. Вона містить зміст навчальних програм і водночас є освітнім методом. Практика представлена окремою категорією, оскільки вимагає застосування додаткових стандартів (Долженко, 2003, с. 33). Метою практичної складової процесу навчання є інтеграція знань та вмінь студентів у середовище професійної діяльності. Такий підхід допомагає підвищити їхній рівень знань, умінь та емоційно-ціннісні ставлення до рівня компетентностей кваліфікованого соціального працівника, майбутнього супервізора-практика.

На думку Клос, практика передбачає занурення студента у процес практичної діяльності й поглибленого осмислення особливостей виконання різноманітних ролей соціального працівника, сприяє закріпленню вмінь і формуванню відповідних умінь та навичок (Клос, 2013).

На підставі опрацьованих джерел ми дійшли висновку: форми і методи

навчання постійно удосконалюють, поступово відбувається перехід від повідомлювальних до діяльнісних форм передачі знань, що позитивно впливає на навчальний процес та проявляється в оновленні всіх його складових; водночас відбувається вдосконалення змісту освіти та форм навчальної діяльності, що, своєю чергою, гарантує надання якісної освіти та здійснення неперервної професійної підготовки кваліфікованих фахівців-супервізорів.

Отже, серед переважаючих форм організації навчання в університетах Канади можна виокремити: лекції, бесіди, дискусії, пояснення. Вони використовуються для навчально-пізнавальної діяльності. Різного виду презентації, своєю чергою, формують наочну групу методів. Практичні заняття популярні у поєднанні із лекційним форматом (Бабанский, 1983). Саме такі заняття є характерними для канадської системи підготовки фахівців. Зазвичай, після лекційного викладу матеріалу студентам пропонують виконати практичні завдання у малих групах, які налічують від 4-х до 12-ти осіб. Такий формат занять сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, урізноманітнює навчальні заняття та мотивує студентів до навчання. Оскільки в Канаді освіта в галузі соціальної роботи має чітко виражену практичну спрямованість, йдеться про таку форму викладання, проведення тренінгових та практичних занять, під час яких студент отримує безпосередню допомогу щодо застосування набутих знань у практичних ситуаціях професійної діяльності; відпрацювання професійних умінь та навичок; сприймання професійної етики та цінностей соціальної роботи; формування важливих професійних особистісних якостей та стилю професійної діяльності. Такий підхід ґрунтується на ідеях науковців-гуманістів, зокрема, Маслоу, Роджерса та ін., які проголошують повагу до особистості, прагнення розвивати освітній процес із урахуванням персональних особливостей та інтересів, створювати умови для саморозвитку і самоактуалізації особистості студента (Тименко, 2003, с. 11).

Як уже наголошено, значну увагу приділяють самостійній роботі студентів. Відтак, на одну аудиторну годину, зазвичай, припадає дві–три самостійні години навчання студентів (McQuarrie, 2016).

Зазначимо, що в Україні ці методи також активно використовують. Зокрема, Архипова вважає їх ефективними, адже вони підвищують інтерес до занять, на яких студенти мають змогу обговорити реальні життєві ситуації клієнтів та відпрацювати певні практичні вміння та навички (Архипова, 2003, с. 23–25).

2.2.4. Модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді

Задля окреслення логічної послідовності у неперервному процесі професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності ми застосували метод моделювання, який є інтегративним, а його використання дає змогу об'єднати емпіричну і теоретичну складові дослідження.

Вважають, що модель є теоретичною конструкцією, що описує та відображає певну діяльність, процес, сукупність характеристик і зв'язки між ними (Пихтіна, 2007). Моделювання – це процес створення та дослідження моделі, а модель – засіб, форма наукового пізнання; штучно створений об'єкт, що відображає будову та властивості реального об'єкта. Отже, зазвичай дослідник стикається як з реальним об'єктом, так і з його моделлю. У процесі створення моделі реальний об'єкт заміщують його моделлю з метою вивчення будови реального об'єкта або передачі інформації про його властивості (<http://um.co.ua/3/3-7/3-73415.html>). Карпенко пропонує розглядати модель як ідеальне відображення реальних процесів, що протікають у системі педагогічної освіти (Карпенко, 2007).

Однак, на думку Краєвського, будь-яка досконала модель не може повною мірою відобразити всю специфіку закономірностей свідомої, соціально обумовленої практичної діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, а не прямий результат експерименту (Краєвський, 2001). Відтак, ми орієнтуємось на моделювання як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу професійної підготовки соціального працівника до супервізійної діяльності. На думку

Хоружа модель виконує ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну функції (Хоружа, 2004).

З метою виконання цілісного аналізу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності нами розроблено її модель, яка згруповує та об'єднує системотвірні компоненти (рис. 2.3).

Зображена модель розроблена на засадах структурно-функціонального підходу до моделювання неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, в якій намагаємось відобразити принципи цілісності, структурованості та функціональності. *Цілісність* залежить від поєднання засобів, форм, методів неперервної професійної підготовки соціальних працівників, спрямованих на досягнення очікуваного результату, а саме до здійснення супервізійної діяльності; ефективність вирішення поставлених завдань залежить від характеру та механізму особистісної взаємодії об'єктів і суб'єктів процесу підготовки. *Структурованість* неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності визначаємо єдністю її складових компонентів. *Функціональність*, як зазначає Маркоцкі (Markocki, 2009), передбачає, окрім учіння, опанування цінностями та вміннями використовувати їх у практиці, зокрема інноваційній. Саме функціональність вважають важливим чинником у процесі набуття професіоналізму.

Розроблена модель відображає теоретичні засади, нормативно-правову базу, види освіти, мету (формування і розвиток компетентного, конкурентоспроможного інтелектуально-творчого фахівця-супервізора, відданого соціальним змінам та інноваціям на засадах дотримання професійних цінностей соціальної роботи) і завдання (формування умінь і навичок адміністративної, навчальної, підтримувальної супервізії; набуття досвіду супервізійної діяльності, спрямованої на удосконалення професійної майстерності супервізора на засадах компетентнісного підходу), зміст (знання:

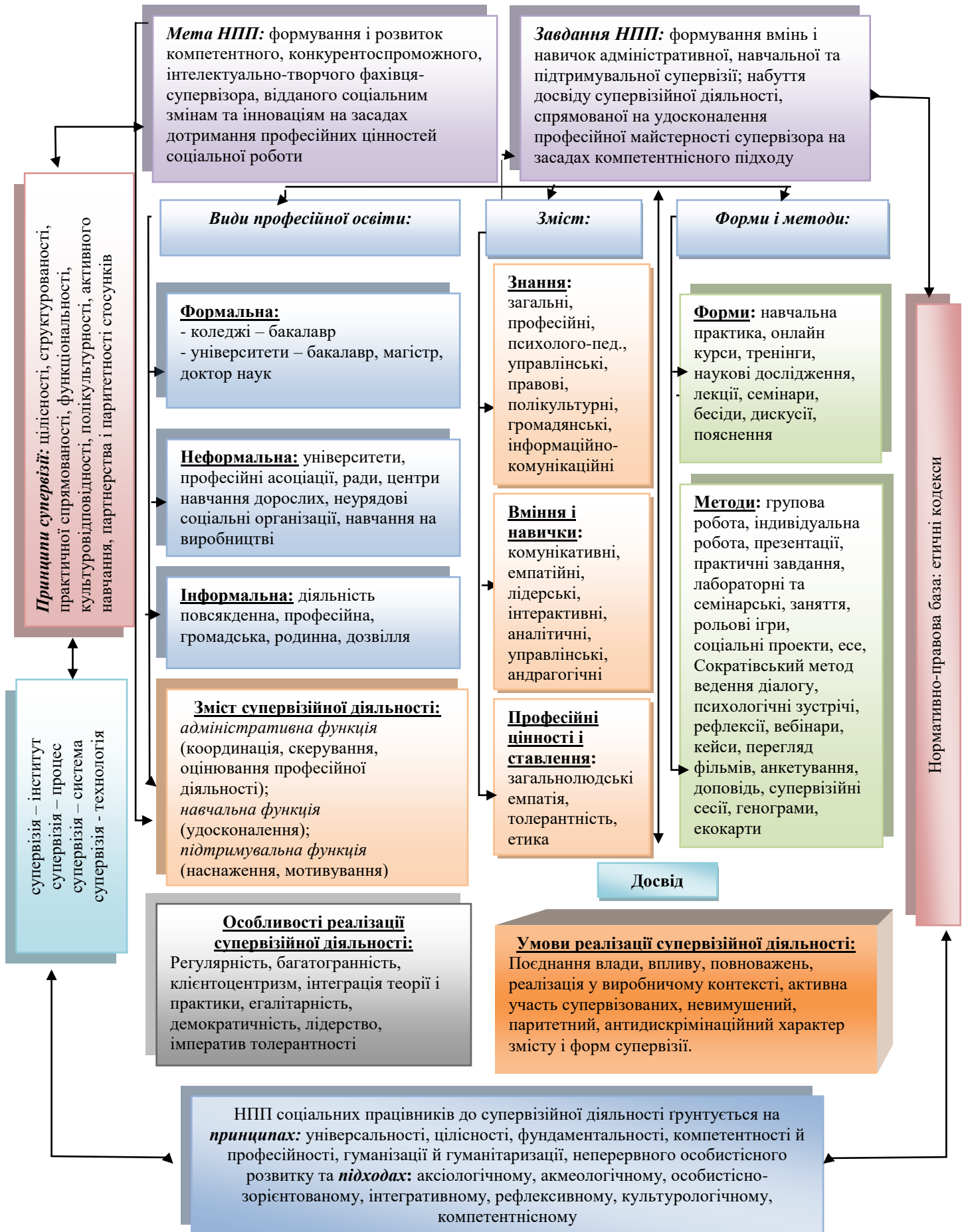


Рис. 2.3. Модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді (розроблено автором)

загальні, професійні, психолого-педагогічні, управлінські, правові, полікультурні, громадянські, інформаційно-комунікаційні; вміння і навички: комунікативні, емпатійні, лідерські, інтерактивні, аналітичні, управлінські, андрагогічні; професійні цінності і ставлення: загальнолюдські, толерантність, емпатія, етика), форми (навчальна практика, онлайн курси, тренінги, наукові дослідження, лекції, семінари, бесіди, дискусії, пояснення) і методи (групова робота, індивідуальна робота, презентації, практичні завдання, лабораторні та семінарські, заняття, рольові ігри, соціальні проекти, есе, Сократівський метод ведення діалогу, психологічні зустрічі, рефлексії, вебінари, кейси, перегляд фільмів, анкетування, доповідь, супервізійні сесії, генограми, екокарти) неперервної професійної підготовки супервізорів, їхній досвід, зміст (адміністративна функція: координація, скерування, оцінювання професійної діяльності; навчальна функція: удосконалення; підтримувальна функція: наснаження, мотивування), особливості (регулярність, багатогранність, клієнтоцентризм, інтеграція теорії і практики, егалітарність, демократичність, лідерство, імператив толерантності) та умови (поєднання влади, впливу, повноважень, реалізація у виробничому контексті, активна участь супервізованих, невимушений, паритетний, антидискримінаційний характер змісту і форм супервізії) реалізації супервізійної діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі охарактеризовано особливості становлення і розвитку неперервної професійної підготовки фахівців у галузі “соціальна робота” загалом та до супервізійної діяльності зокрема; досліджено сучасний досвід її реалізації. Вивчено специфіку використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти. Подано модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та охарактеризовано її компоненти.

З’ясовано, що процес формування компетентного фахівця-супервізора має властиву йому динаміку, яка формує етапи неперервної професійної

підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи.

Динамічний процес формування компетентного супервізора починається на етапі бакалаврату або ж раніше – під час навчання у громадських коледжах, триває у рамках здобуття формальної освіти, знаходить своє продовження з використанням ресурсів неформальної та інформальної освіти, розвиваючи у такий спосіб мотивацію до неперервного професійного самовдосконалення, а також є вагомим чинником підвищення якості освіти та неперервної професійної підготовки в галузі соціальної роботи.

Проаналізовано зміст, форми і методи навчальної діяльності, виявлено прогресивні методи викладання, а також наступність кроків досягнення та удосконалення професійної майстерності на прикладі досліджених навчальних програм, програм навчальних семінарів і підручників.

Результати виконаного аналізу засвідчують, що компетентнісний підхід покладено в основу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності. Він має визначальну роль та є організуючою характеристикою всіх етапів формальної, неформальної та інформальної освіти й процесу неперервного професійного самовдосконалення. Це мотиваційний чинник на шляху професійного самовдосконалення і механізм формування вертикалі освітньої галузі “знизу–вгору”, що свідчить про децентралізацію цієї галузі, а, отже, її демократизацію. Це аргумент для здійснення наукового пошуку та організації навчальної практики та професійної супервізійної діяльності на основі емпіричних даних (*англ. evidence-based practice*) і головний критерій для аналізу, узагальнення та систематизації досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії.

Виконане дослідження дало змогу дійти висновку про інтерактивну форму навчання як таку, що задекларована вимогами фаху “соціальна робота” та зумовлена особливостями професійної діяльності супервізора.

Виявлено необхідність дотримання морально-етичних норм та професійних цінностей, неперервного набуття та збагачення досвіду супервізії

як невід'ємної ознаки професійної майстерності у сфері супервізії в галузі соціальної роботи.

Розроблено та обґрунтовано модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді.

Матеріали розділу висвітлені у публікаціях автора: Stavkova & Flaherty, 2017; Макух, Гілета, Гайдук, Клос & Ставкова, 2015; Ставкова, 2016b.

РОЗДІЛ 3

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

У третьому розділі досвід Канади у сфері супервізії у галузі соціальної роботи беремо за основу для формування українського досвіду становлення супервізії як сфери професійної діяльності та неперервної професійної підготовки у галузі соціальної роботи. На основі проаналізованого канадського досвіду та з урахуванням українських реалій розроблено та обґрунтовано програму неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в умовах України.

3.1. Порівняльно-педагогічний аналіз неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді й Україні

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір потребує пошуку інноваційних шляхів трансформації структури та змісту неперервної професійної підготовки соціальних працівників загалом та до супервізійної діяльності зокрема. Слід зазначити, що сьогодні має місце недостатня відповідність напрямів, обсягів та якості професійної підготовки фахівців соціальної сфери сучасним вимогам ринку праці. Вважаємо, що аналіз надбань у галузі педагогіки в зарубіжних країнах, зокрема в Канаді, допоможе у формуванні нової стратегії неперервної професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а, відтак, і супервізорів.

Інтерпретація канадського досвіду, запозичення позитивних здобутків та їхнє пристосування до суспільно-політичної ситуації в Україні сприятиме усуненню вищезазначених обмежень у здійсненні неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

Ми виконали порівняльний аналіз канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної

діяльності.

Передусім варто зазначити, що в Канаді важливу роль у здійсненні неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності поряд із громадськими коледжами та університетами, діяльність яких є автономною, відводять також урядовим та неурядовим соціальним організаціям. Завдяки цьому фахівці-практики мають можливість для фахового розвитку та самовдосконалення, зокрема, у здійсненні супервізійної діяльності впродовж усього свого професійного життя.

Щодо України, то таку підготовку здійснюють коледжі та університети. Взяти участь у додаткових навчальних програмах соціальні працівники можуть у Всеукраїнському центрі підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування та у Державній службі зайнятості. Слід зазначити, що в Україні відсутнє підвищення кваліфікації соціальних працівників, хоча має місце підвищення кваліфікації державних службовців, у процесі якого не враховують професійної спрямованості у галузі соціальної роботи (Наказ “Про затвердження Порядку організації підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування у навчальних закладах за державним замовленням Національного агентства України з питань державної служби”) (zakon3.rada.gov.ua).

В основу неперервної професійної підготовки в Канаді покладено низку положень, таких як: повна відповідність потребам клієнта та дотримання професійного етичного кодексу соціального працівника на всіх рівнях практики (мікро-, мезо-, макро-) в контексті сім'ї, організації, громади, суспільства загалом; орієнтація на передовий світовий досвід; узгодженість зі “Світовими стандартами освіти і підготовки фахівців із соціальної роботи” (*англ.* Global Standards for Social Work Education and Training), ухваленими Генеральною асамблеєю міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (*англ.* International Association of Schools of Social Work – IASSW) та Міжнародною федерацією соціальних працівників (*англ.* International Federation of Social Workers – IASW) 2004 р., м. Аделаїда (Австралія); неперервне удосконалення якості освітніх

програм, на засадах компетентнісного підходу зокрема; відповідальність за неперервний професійний розвиток, який є водночас вимогою галузі та індивідуальною відповідальністю фахівця; відсутність стандартів освітньої діяльності; побудова системи неперервної професійної підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до вимог федеративних органів та здійснення контролю національною недержавною організацією “Канадська освітня асоціація в галузі соціальної роботи” як федеративного органу.

В Україні неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності реалізується на основі частинної відповідності потребам клієнта та поступального розвитку у напрямі дотримання професійного етичного кодексу соціального працівника на всіх рівнях практики, частково на дослідницьких засадах, задля досягнення конструктивних змін та соціальної справедливості; орієнтації на передовий світовий досвід із намірами врахування українських реалій; неперервного удосконалення якості освітніх програм та робочих навчальних програм дисциплін на засадах компетентнісного підходу та відповідно до Національної рамки кваліфікацій, адаптованої до міжнародних стандартів (Національна рамка кваліфікацій, 2011); побудови системи неперервної професійної підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до вимог стандартів освітньої діяльності, що розробляє та затверджує Міністерство освіти і науки України за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти та стандарту вищої освіти, що за спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об’єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (Про вищу освіту, №1556-VII).

Слід наголосити, що принципи, на яких базується неперервна професійна підготовка, є тотожними як для Канади, так і для України. До них, зокрема, належать: принцип гуманізму; принцип автономності; принцип

загальнодоступності; принцип демократизму, свободи і плюралізму; принцип неперервності і наступності; принцип фундаментальності освіти; принцип відповідності цілей, завдань і змісту освітньої програми на кожному етапі навчання; принцип оцінювання навчальних потреб та інтересів студентів; принцип інтеграції теорії і практики, розуміння практики в контексті політики; принцип доступності освітніх програм; принцип універсальності і альтернативності освіти.

У Канаді управління організацією та забезпеченням неперервної професійної підготовки здійснюється низкою органів. Слід підкреслити, що на адміністративно-управлінському рівні має місце децентралізація управління освітніми процесами, що створює конкурентне середовище в освітній галузі та дозволяє враховувати потреби споживачів соціальних послуг в освітніх програмах, хоча, водночас, зменшує контроль якості освіти з боку держави та ускладнює розробку єдиних державних освітніх стандартів. Управлінську діяльність неперервної професійної підготовки здійснюють із урахуванням компетентнісного підходу та результатів наукового пошуку як інструменту інтеграції теорії і практики, з наголосом на наукових дослідженнях, базованих на емпіричних даних (*англ. evidence-based practice*) відповідно до “Світових стандартів освіти і підготовки фахівців із соціальної роботи”, такі організації, як: Канадська освітня асоціація в галузі соціальної роботи (*федеративний орган*); Канадська асоціація соціальних працівників (*федеративний орган*); професійні асоціації соціальних працівників як члени Канадської асоціації соціальних працівників; нормативно-правовий Колегіум – корпоративний орган без статутного капіталу (діє у семи провінціях Канади).

В Україні управління у сфері неперервної професійної підготовки у межах своїх повноважень здійснюють: Кабінет Міністрів України; Міністерство освіти і науки України - центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки; галузеві державні органи, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать заклади

вищої освіти; Національна академія наук України та національні галузеві академії наук; засновники вищих навчальних закладів; органи громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки; Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (http://pidruchniki.com/82041/menedzhment/pidgotovka_fahivtsiv_vischoyu_osvitoyu).

Управління неперервною професійною підготовкою фахівців соціальної сфери здійснюють: Міністерство соціальної політики України; Департаменти соціального захисту населення облдержадміністрацій відповідно до стандарту освітньої діяльності.

Важливе місце у системі забезпечення неперервної професійної підготовки як у Канаді, так і в Україні відводиться процедурам ліцензування та акредитації.

У Канаді існує досвід акредитації освітніх програм навчальних закладів та ліцензування фахівців-практиків. Акредитація освітніх програм із соціальної роботи на освітньому рівні “бакалавр соціальної роботи”/“бакалавр соціальних послуг” і освітньому рівні “магістр соціальної роботи”/“магістр соціальних послуг” є обов’язком Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи.

Ліцензування фахівця-практика в галузі соціальної роботи, що здійснюється нормативно-правовим Колегіумом, є підставою для призначення на посаду супервізора в соціальній організації. Процедура ліцензування соціальних працівників у Канаді відбувається щороку.

В Україні освітню діяльність у сфері неперервної професійної підготовки здійснюють заклади вищої освіти, наукові установи (для підготовки фахівців ступеня доктора філософії зокрема) на підставі ліцензій, які видає центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України. Ліцензії видають терміном на 10 років.

Заклад вищої освіти, який має намір акредитувати освітню програму з неперервної професійної підготовки, подає Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти письмову заяву та документи, що підтверджують відповідність його освітньої діяльності стандарту вищої освіти

за спеціальністю (Про вищу освіту, №1556-VII).

Існують відмінності у фінансуванні неперервної професійної підготовки соціальних працівників. Як свідчить аналіз досвіду Канади, навчання є платним. Сума оплати становить до 8 000 канад. дол. за рік. Стипендії та позики наявні й поширені. Багато студентів поєднує навчання з професійною діяльністю.

Проте в Україні неперервну професійну підготовку фінансують навчальні заклади різного відомчого підпорядкування за рахунок коштів державного бюджету на умовах державного замовлення на оплату послуг з підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів та за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством, із дотриманням принципів цільового та ефективного використання коштів, публічності та прозорості у прийнятті рішень (Про вищу освіту, №1556-VII).

Недержавні навчальні заклади, що здійснюють неперервну професійну підготовку, фінансують за рахунок госпрозрахункової діяльності.

У Канаді моніторинг і регулювання професійної діяльності та неперервної професійної підготовки здійснюють на засадах компетентнісного підходу на рівні окремої провінції/території з урахуванням локального законодавства та спільними зусиллями таких організацій, якими є: асоціації/ради соціальних працівників/соціальної роботи та нормативно-правовий Колегіум.

Щодо України, то складовими загальної системи забезпечення якості неперервної професійної підготовки в Україні є: (1) система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); (2) система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; (3) система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти (Про вищу освіту, №1556-VII).

Важливо зазначити, що обсяги формальної та неформальної освіти у

галузі соціальної роботи суттєво відрізняються в обох країнах. Так, у Канаді у рамках формальної освіти після 20–52-х тижнів навчання в громадському коледжі студенти отримують сертифікат, який повинен відповідати вимогам університетської освіти, як-от: 1 кредит = 13 год. аудиторних занять; 1 год. аудиторних занять має супроводжуватись 2–3 год. самостійної роботи студентів; типовими є навчальні курси обсягом 3–4 кредити. Після 1,5–2-х років навчання у громадському коледжі студенти отримують диплом.

Диплом про незавершену вищу освіту випускники отримують після 2,5–3-х років навчання у громадському коледжі. Диплом бакалавра отримують після 3–4-х років навчання у громадському коледжі. Диплом бакалавра здобувають також після 3–4-х років навчання в університеті.

Значну увагу приділяють практичній підготовці студентів. Типовий обсяг годин навчальної практики протягом року становить: 700–800 год. Диплом магістра студенти отримують після 1–2-х років навчання в університеті.

Неформальну освіту надають університети, професійні асоціації/ради, центри навчання дорослих. Обсяг навчання визначається в кожному окремому випадку залежно від потреб та можливостей фінансування навчальної діяльності: від декількох годин до декількох років.

Інформальна освіта передбачає самоосвіту на основі персональної мотивації, формування якої закладено змістом, формами і методами неперервної професійної підготовки.

В Україні у межах формальної освіти студенти отримують: диплом “молодшого бакалавра” – обсяг освітньої програми становить 90–120 кредитів ЄКТС; диплом “бакалавра” – обсяг освітньої програми становить 180–240 кредитів ЄКТС; диплом “магістра” – обсяг освітньої програми становить 90–120 кредитів ЄКТС.

У межах неформальної освіти обсяг визначається в кожному окремому випадку залежно від потреб та можливостей фінансування: від 72 год. до 5 400 год. (якщо менше 72 год., то свідоцтво не видають; 5 400 год. навчання розраховані на два роки і, зазвичай, слухачі опановують нову спеціальність).

Інформальна освіта передбачає самоосвіту на основі персональної мотивації, хоча механізми її формування в системі неперервної професійної підготовки обмежені.

У Канаді організація освітнього процесу відбувається на засадах інтеграції теорії та практики в контексті навчальної практики або професійної діяльності.

Зміст навчальної діяльності визначає компетентнісний підхід, що наголошує, передусім, на формуванні вмінь та навичок професійної діяльності та реалізується на всіх етапах професійної кар'єри. Основними формами навчання є: очна, дистанційна, змішана. Навчальні методи у процесі професійної підготовки соціальних працівників-супервізорів зорієнтовані на використання різних стилів навчання. Саме тому обираються прогресивні, інтерактивні методи викладання для того, щоб у процесі навчання допомогти студенту досягти результатів, пов'язаних із формуванням та розвитком знань, умінь та навичок, налагодженням професійних стосунків. Прикладами таких прогресивних, інтерактивних методів є: “викладач-провідник”, “Сократівський метод ведення діалогу”, “стиль вирішення проблем/терапевтичний стиль”.

Студенти мають можливість залучатися та проявляти себе у таких видах діяльності, як: вирішення проблем, активне слухання та уважна поведінка, аналітичні і синтетичні види читання, вміння ставити запитання, аналіз, обґрунтування, вербальна і невербальна комунікація, пошук ресурсів, спостереження тощо.

Положення про організацію освітнього процесу затверджує вчена рада вищого навчального закладу відповідно до законодавства з урахуванням стандарту освітньої діяльності.

У Канаді викладачі мають високий рівень кваліфікації та досвід викладацької і практичної професійної діяльності у галузі соціальної роботи, зокрема у здійсненні супервізії; викладачі обізнані з особливостями зарубіжного досвіду теоретичної та практичної професійної діяльності (опрацювання фахових джерел та участь у науково-практичних конференціях).

Підставою для призначення на посаду супервізора в соціальній організації є ліцензія, що її видає щороку нормативно-правовий Колегіум. Одним із основних обов'язків супервізора є забезпечення можливості неперервної професійної підготовки супервізованих.

Кадрове забезпечення освітньої діяльності в Україні у сфері неперервної професійної підготовки відбувається згідно з Ліцензійними умовами здійснення освітньої діяльності закладів освіти, затверджених Постановою КМУ № 1187 від 30.12.15 року (Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти” № 1187, 2015).

У Канаді науково-методичне й матеріально-технічне забезпечення знаходиться на високому рівні. Університетські бібліотеки, зазвичай, володіють значними фондами, забезпечені комп'ютеризованою базою каталогів, постійним доступом до мережі Інтернет, мультимедійним обладнанням, до яких студенти мають необмежений доступ.

В Україні технологічні вимоги щодо матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення провадження освітньої діяльності у сфері неперервної професійної підготовки повинні відповідати Ліцензійним умовам провадження освітньої діяльності закладів освіти, затверджених Постановою КМУ № 1187 від 30.12.15 року (Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти” № 1187, 2015).

Контроль знань студентів та оцінювання студентами діяльності викладача в Канаді та в Україні відрізняються. У Канаді до оцінювання знань студентів залучені як викладач, так і студент. Студенти мають можливість активно проявляти себе й отримувати бали під час виступів із презентаціями, за написання письмових робіт та рефератів, за складання тестів, роботу в групах.

Водночас студенти оцінюють діяльність викладача після вивчення окремого навчального курсу. Йдеться про двосторонній процес оцінювання викладачами рівня знань та вмінь студентів, а студентами – діяльності

викладача. Організація навчального процесу є студентоцентрованою.

Результати оцінювання навчальних курсів, семінарів використовують як критерій для акредитації, що сприяє підвищенню репутації університету та освітніх програм зокрема.

В Україні атестацію студентів здійснюють за допомогою засобів об'єктивного контролю ступеня досягнення навчальних цілей.

Атестацію здійснюють на підставі оцінки рівня досягнутих компетентностей та результатів навчання, з використанням методів комплексної діагностики: семестрове оцінювання (СО) знань студентів здійснюють за сумарною кількістю отриманих балів за результатами поточного контролю (ПК) та виконання контрольного заходу (КЗ).

Інформаційною базою, на підставі якої формують засоби об'єктивного контролю ступеня досягнення навчальних цілей із засвоєння дисципліни, є її тематика, завдання до практичних та самостійних робіт, перелік літератури та методичних рекомендацій.

Атестацію якості засвоєння дисципліни здійснюють після виконання студентами навчальної програми у повному обсязі.

Процес оцінювання навчальної діяльності, здебільшого, односторонній і здійснюється переважно викладачем. Оцінювання студентами діяльності викладача в навчальній аудиторії відсутнє.

Відомо, що практичний досвід, зокрема, навчальна практика, є необхідною передумовою для інтеграції теорії і практики та здійснення неперервної професійної підготовки на всіх рівнях і етапах становлення фахівця-супервізора.

Виявлення та оцінювання потреб клієнтів та організація професійної діяльності фахівця-супервізора в Канаді ґрунтуються переважно на засадах наукового пошуку, зокрема, проведення емпіричних досліджень (*англ.* evidence-based practice). Така практика є типовою для канадських соціальних організацій, що дає змогу активно залучати клієнтів соціальної роботи до процесу безпосереднього формування послуг.

Навчальну практику на освітньому рівні “бакалавр” у організаціях

соціальної сфери студенти, зазвичай, проходять протягом двох останніх років навчання; загальна кількість становить у середньому 700–800 год., однак, оскільки питання освіти залишаються прерогативою кожної провінції та території, зазначена кількість годин є варіативною і відрізняється у кожному університеті країни.

Згідно зі стандартами Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи, студенти-магістри повинні пройти 450 год. навчальної практики. Для потреб проходження практики у навчальному плані канадського університету відводять один – два повні робочі дні з відривом від аудиторного навчання.

В Україні практичну підготовку студентів і слухачів, які навчаються у навчальних закладах, здійснюють шляхом проходження ними практики в установах та організаціях згідно з договорами, укладеними з вищими навчальними закладами. Керівники установ та організацій забезпечують створення належних умов для проходження практики в організаціях, дотримання правил і норм охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії відповідно до законодавства. Проходження практики студент здійснює відповідно до законодавства.

У Національному університеті “Львівська політехніка” кількість годин навчальної практики студентів відповідає канадським нормам. Зокрема, для проходження навчально-дослідницького практикуму студентами бакалаврату спеціальності “соціальна робота” відводять один повний робочий день, який вони проводять в соціальних організаціях із відривом від аудиторного навчання. Наприкінці навчального року студенти 3-го та 4-го років навчання проходять навчальну практику у межах п’ятитижневого блоку навчальної практики. Водночас цей досвід окремо взятого університету не є типовим для України.

У Канаді документами про освіту є сертифікати та дипломи, зокрема, диплом бакалавра, диплом магістра, диплом доктора філософії в галузі соціальної роботи та суміжних галузях.

В Україні документ про освіту державного зразка (диплом молодшого бакалавра; диплом бакалавра; диплом магістра; свідоцтво про підвищення

кваліфікації) видає навчальний заклад тільки за акредитованою освітньою програмою. За неакредитованою освітньою програмою навчальні заклади виготовляють і видають власні документи про вищу освіту у порядку та за зразком, що визначені вченою радою вищого навчального закладу (Про вищу освіту, №1556-VII).

Отже, результати порівняльного аналізу канадського й українського досвіду ілюструють відмінності щодо неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізійної діяльності.

Так, в умовах Канади важливу роль у здійсненні неперервної професійної підготовки, поряд із громадськими коледжами та університетами, діяльність яких є автономною, відводять також урядовим та неурядовим соціальним організаціям. Завдяки цьому фахівці-практики мають можливість для фахового розвитку та самовдосконалення, зокрема, у здійсненні супервізійної діяльності впродовж усього свого професійного життя. Важелем успішного процесу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності є формування мотивації щодо самовдосконалення. Сьогодні фахівці-супервізори у більшості соціальних організацій Канади мають реальні можливості для того, щоб бути інтелектуально незалежними, а не лише виконувати розпорядження. В таких організаціях створюють психологічно безпечний клімат, визнають право на помилку, цінують досягнення всіх членів персоналу. Це, своєю чергою, долучає кожного працівника до спільної справи. У такий спосіб забезпечують можливості для самореалізації кожного працівника.

Загальноприйнятою в Канаді є практика, що ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому числі на основі емпіричних даних, що, своєю чергою, дозволяє апелювати до потреб клієнта у кожному конкретному випадку.

Існує досвід акредитації освітніх програм навчальних закладів та ліцензування фахівців-практиків. Відсутні стандарти освітньої діяльності на загальнонаціональному рівні, проте діє компетентнісний підхід із урахуванням

потреб клієнтів, визначених на засадах наукового пошуку, емпіричних даних зокрема. Це дає змогу говорити про практику соціальної роботи та неперервну професійну підготовку в сфері супервізії, що, приміром, визначає задоволення потреб людини як основу професійної діяльності. Отже, за умови відсутності ієрархічної вертикалі формування “згори-донизу” змісту, форм, методів неперервної професійної підготовки у сфері супервізії, існує вертикаль формування компетентностей та, відповідно, змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки “знизу-вгору”.

Йдеться про двосторонній процес оцінювання рівня знань та вмінь, який здійснюють як викладачі, так і студенти. Як правило, студенти також оцінюють діяльність викладача. Організація навчального процесу є студентоцентрованою.

В умовах України можливості формування компетентностей у сфері супервізійної діяльності для більшості фахівців обмежуються формальною освітою на етапі завершення навчання на освітньому рівні “бакалавр” або “магістр”. Натомість у вітчизняних умовах відсутній системний підхід до організації та проведення неперервної професійної підготовки саме в галузі соціальної роботи, а, отже, і у сфері супервізії.

Досвід діяльності соціальних організацій, у сфері супервізії зокрема, засвідчує, що можливості для самореалізації працівників часто є доволі обмеженими. Теорії мотивації персоналу не знаходять належного практичного застосування. Практика, що ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому числі на основі емпіричних даних, ще не знайшла свого належного застосування. Така ситуація позбавляє можливості як вітчизняних фахівців-практиків, так і освітян повною мірою враховувати та задовольняти потреби клієнтів. Це, своєю чергою, негативно позначається на всіх рівнях управління неперервною професійною підготовкою у сфері супервізії. Процес оцінювання навчальної діяльності, здебільшого, односторонній і здійснюється переважно викладачем.

Існує потреба у розробленні науково-методичних рекомендацій із метою формування алгоритму організації та проведення науково-педагогічних заходів, спрямованих на професійне самовдосконалення впродовж професійної кар’єри.

Результати виконаного порівняльного аналізу канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності наведено у Додатку Н.

3.2. Прогностичне обґрунтування можливостей використання канадського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні

Виконаний порівняльний аналіз канадського та українського досвіду дає змогу обґрунтувати можливості впровадження прогресивних ідей канадського досвіду професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в умовах України. Прикладом може слугувати відповідний досвід Національного університету “Львівська політехніка”. На основі співпраці з Манітобським університетом створена з урахуванням канадського досвіду програма професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, що складається з: (1) практичної підготовки бакалаврів соціальної роботи, під час якої студент опиняється в ролі супервізованого, ознайомлюється з роллю супервізора та особливостями супервізійної діяльності; (2) модульних курсів професійного навчання для супервізорів навчальної практики студентів, які забезпечують відповідний рівень професійної кваліфікації супервізора-керівника практики студентів, відтак, сприяють створенню належного навчального середовища для студента-практиканта; (3) навчального курсу з супервізії для студентів освітнього рівня “магістр”, під назвою “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі”, який дає змогу підвести підсумок набуття досвіду супервізійної діяльності під час навчання в університеті.

Практична підготовка бакалаврів соціальної роботи. Поєднання теорії і практики, бачення практики соціальної роботи в контексті соціальної політики є основними характерними ознаками програми практичної підготовки соціальних працівників у Національному університеті “Львівська політехніка”. Розроблена концепція практичної підготовки студентів базується на “Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів

України», затвердженому наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 р. № 93, і «Положенні про організацію проведення практики студентів Національного університету «Львівська політехніка» від 2006 р. відповідно до сучасних вимог щодо формування професійних умінь та навичок випускників із урахуванням особливостей спеціальності.

Автори педагогічного словника «Педагогіка: словарь системы основных понятий», практикою вважають чуттєво-предметну форму діяльності суспільно розвиненої людини; зміст цієї діяльності полягає в освоєнні природних чи соціальних сил, оскільки вона виражає специфіку людського ставлення до світу, спосіб буття людини у світі. У широкому значенні практика виступає у ролі основи пізнання і всього життя людського суспільства. Визначення практики як форми діяльності розкривається через її єдність із протилежною формою діяльності – теорією. Як цілеспрямована діяльність практика є цілісною системою операцій, суть якої можна представити з допомогою мети, змісту, предмета, засобів, а також результату самої практичної діяльності (Педагогіка: словарь системы основных понятий, 2013).

Практичне заняття є формою організації навчальних занять, де домінує практична діяльність студентів. Основні етапи практичного заняття зазвичай включають: вступну частину (формулювання педагогом мети, визначення завдань, а також питань, що необхідно розглянути, спільне із студентом виконання за схемою певних дій); самостійну роботу (студенти визначають шляхи розв'язання потрібних дій, вирішують поставлені завдання, виступають з презентаціями практичного спрямування на місцях проходження практики, складають звіт); заключну частину (педагог аналізує хід виконання і результати роботи, виявляє помилки, що найчастіше трапляються, визначає причини їх виникнення і допомагає їх усувати). У формі практичних занять проводяться також лабораторні заняття, лабораторно-практичні роботи (Новиков, 2013).

Освітня модель у галузі соціальної роботи на кафедрі соціології та соціальної роботи запозичена у Манітобському університеті в рамках виконання канадсько-українського проекту «Реформування соціальних служб» (1999-2003 рр.), розширена та впроваджена з урахуванням українських

особливостей. У змісті підготовки майбутніх фахівців місце першорядного компонента відводять практиці, оскільки саме вона визначає ті загальні і конкретні знання, інтелектуальні й практичні вміння та навички, якими повинен володіти висококваліфікований соціальний працівник сучасного зразка. Метою освітніх програм є підготовка високоосвічених кваліфікованих соціальних працівників, відданих соціальним змінам та інноваціям, а також реформування соціальних послуг в умовах розвитку демократії та становлення громадянського суспільства в Україні (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 14).

Концептуальні засади щодо практичної діяльності студентів бакалаврату визначають застосування студентами моделі запланованої зміни у загальній практиці соціальної роботи. У процесі оцінювання ситуації клієнта майбутній фахівець повинен брати до уваги такі чинники: екосистемний підхід, що передбачає розгляд людини в соціальному оточенні (сім'я, родина, друзі, колеги, школа, релігійна та/чи інша громада тощо); визначення цільової системи та планування професійного втручання; співпраця з клієнтом, встановлення партнерських стосунків, толерантне ставлення до клієнта з урахуванням культурних, расових, гендерних, національних, релігійних, сексуальних особливостей та відмінностей; зосередження на сильних сторонах клієнта з метою наснаження, підтримки, заохочення, активізації, спрямування на пошук конструктивних шляхів розв'язання проблеми, оскільки саме клієнт є експертом власної життєвої ситуації (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 14).

Види практичної підготовки студентів освітнього рівня “бакалавр”. Практична підготовка студентів спеціальності “соціальна робота” у Національному університеті “Львівська політехніка” включає в себе різні види навчальної практичної діяльності студентів. Розглянемо детальніше їхні особливості: навчальні практики в рамках семестрів, організовані “блоками”, а саме: ознайомлювальна практика (IV семестр тривалість 2 тижні); практика соціальної роботи (VI семестр, тривалість 5 тижнів); практика за темою

бакалаврської кваліфікаційної роботи (VIII семестр, тривалість 5 тижнів); навчально-дослідницький практикум, що проводять на базі організацій соціальної служби, триває впродовж чотирьох семестрів (3-й та 4-й роки навчання) і відбувається протягом одного повного робочого дня щотижня. Навчально-дослідницький практикум має на меті, зокрема, формування у студентів умінь здійснювати науковий пошук, у процесі якого вони збирають необхідний емпіричний матеріал для виконання індивідуальних завдань із професійно зорієнтованих дисциплін, що мають дослідницький характер, та написання курсових робіт. Специфіку розміщення видів практики у структурі навчального плану бакалаврів соціальної роботи у Львівській політехніці наведено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Структура програми навчальної практики студентів освітнього рівня “бакалавр”

У процесі виконання завдань навчальної практики і навчально-дослідницького практикуму студенти мають можливість одночасно застосовувати набуті ними знання, вміння та навички із вивченням професійно зорієнтованих, фундаментальних та інших дисциплін. Головна відмінність між практикою соціальної роботи і навчально-дослідницьким практикумом визначається як з точки зору способу організації, так і змісту навчальної

діяльності.

Практику соціальної роботи організують як неперервний пізнавальний навчальний процес, що здійснюється в організаціях соціальної служби впродовж декількох тижнів. Це, своєю чергою, сприяє зануренню студента у процес практичної діяльності та глибшому осмисленню особливостей виконання різноманітних ролей соціального працівника. Навчально-дослідницький практикум виконують на базах практики упродовж повного робочого дня щотижня. Одночасне паралельне вивчення теоретичних дисциплін в університетській аудиторії сприяє інтеграції теорії і практики у навчальному процесі. При цьому одним із основних завдань студентів під час проходження навчально-дослідницького практикуму є збір емпіричних даних для написання курсових робіт – “Соціальна робота з дітьми та сім’ями” (VI семестр) та “Соціальна робота з громадами” (VIII семестр). Курсові роботи мають передусім емпіричний характер; для їхнього виконання студенти спільно з викладачами та супервізорами в соціальних організаціях визначають тематику та зміст індивідуальних завдань. Індивідуальні завдання студенти виконують під керівництвом як викладача кафедри соціології та соціальної роботи, так і за участю фахівця–практика-супервізора. У процесі написання курсових робіт студентів заохочують до реалізації авторських ідей та конкретних пропозицій щодо реформування існуючої сфери соціальних послуг із метою її переорієнтації на потреби людини, родини і громади. Це, своєю чергою, сприяє формуванню активної життєвої позиції студента і здійсненню запланованої зміни на мікро-, мезо- та макрорівнях практичної соціальної роботи в суспільстві загалом (Ставкова, 2016с).

Процес професійної підготовки соціального працівника організують так, щоб сприяти постійному розвитку студента як фахівця. Цей процес розпочинається з етапу орієнтації, на якому студента ознайомлюють із конкретною організацією соціальних служб, її програмою та послугами, базою клієнтів і різними професійними ролями, що їх виконують працівники цієї організації. Цей етап збігається з етапом ознайомлення та орієнтації щодо

особливостей навчальної програми у галузі соціальної роботи в цілому. Далі процес триває шляхом ширшого ознайомлення з діапазоном послуг, що пропонують інші організації соціальних служб, спостережень та поступового залучення до практичного застосування умінь професійного спілкування та ведення інтерв'ю в роботі з клієнтами. Передбачається послідовне інтегрування теорії соціальної роботи та принципів соціальної політики шляхом зіставлення теоретичних перспектив, що містяться у навчальній програмі, та реалій професійної діяльності в соціальному контексті.

Студент поступово бере на себе щораз більшу відповідальність за процес навчання, а також за застосування та вдосконалення фахових знань, умінь та навичок. Як результат, очікується, що студент продемонструє здатність критично оцінювати існуючі програми надання соціальних послуг та досліджуватиме їхній вплив на питання соціальної політики в країні. Одночасно студент проходить через етапи саморозкриття та поступово набуває відчуття своєї власної ідентичності як агента конструктивної зміни на різних рівнях практичної діяльності.

Ознайомлювальна практика соціальної роботи, (2-й рік навчання, IV семестр). Ознайомлювальна практика соціальної роботи призначена для студентів, які закінчують другий рік навчання. Її проводять блоком. Тривалість виконання – два тижні. Метою ознайомлювальної практики є створення для студентів реальної можливості спостерігати за процесом надання послуг у різноманітних сферах практичної діяльності. Водночас студенти-практиканти глибше засвоюють основні цінності соціальної роботи.

На цьому етапі практика є доволі пасивною, оскільки студенти ще не працюють самостійно. Проте їх можуть залучати до виконання нескладних доручень. Студенти ознайомлюються зі специфікою роботи окремих соціальних організацій та збирають інформацію про них, складають навчальний контракт, ведуть щоденники спостережень, проводять презентації та беруть участь в обговоренні результатів виконання завдань практики; наприкінці двотижневого періоду студенти пишуть та захищають звіт про проходження

практики. За результатами виконання програми ознайомлювальної практики студенти складають диференційований залік наприкінці IV семестру (весняного).

Практика соціальної роботи (3-й рік навчання, VI семестр). Практику соціальної роботи проводять в межах семестру з відривом від навчання протягом 5-ти тижнів. Метою цього виду практичної підготовки є детальніше ознайомлення студентів зі специфікою роботи окремих організацій соціальної роботи, спостереження за діяльністю організації, процесом надання послуг, зокрема, й аналіз роботи з клієнтами. У цей період доволі інтенсивно триває процес формування професійних умінь та навичок, оскільки він відбувається в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, і, фактично, являє собою організацію самостійної практичної діяльності, спрямованої на виконання конкретних професійних завдань, зокрема: (1) вивчення діяльності організацій соціальних служб; (2) вивчення суті і головних характеристик технологічного процесу соціального обслуговування населення та надання соціальних послуг; (3) вивчення правового простору діяльності фахівця соціальної роботи; (4) розвиток власних професійних якостей: емпатії, уваги, спостережливості тощо; (5) набуття вмінь та навичок роботи з клієнтами (бесіда, інтерв'ю, діагностика особистості, посередництво у перемовинах тощо); (6) набуття вмінь та навичок збору, обробки, інтерпретації інформації; (7) набуття вмінь та навичок співпраці з колегами з метою вирішення проблем клієнта; (8) набуття вмінь та навичок ведення документації: ведення письмових записів, в яких відображають зміст інтерв'ю, визначення цілей; зміст кінцевої підсумкової зустрічі з клієнтом та рекомендації стосовно продовження роботи з клієнтом; (9) набуття вмінь та навичок супервізійної діяльності.

Після завершення практики соціальної роботи студенти повинні закріпити знання, вміння та навички соціальної роботи, зокрема: щодо цінностей соціальної роботи; щодо власного стилю навчання, його використання та відповідного модифікування; щодо значення міжособистісного спілкування і міжособистісного впливу учасників процесу на його перебіг і результати; щодо впливу соціального

працівника як особи, яка сприяє змінам; щодо ресурсів у соціальній роботі; щодо довгострокових цілей та потреб; щодо виконаної роботи та самооцінки; щодо особливостей здійснення супервізії тощо. За результатами виконання програми практики соціальної роботи студенти складають диференційований залік наприкінці VI (весняного) семестру (Ставкова, 2016с).

Навчально-дослідницький практикум I, (3-й рік навчання, V і VI семестри). Цей практичний курс розроблено для студентів третього року навчання. Він складається з двох частин, кожна з яких виконують, відповідно, в V (осінньому) та VI (весняному) семестрах; передбачено складання студентами диференційованого заліку наприкінці кожного з цих семестрів. Метою навчально-дослідницького практикуму I є набуття студентами практичних умінь та навичок щодо формування розуміння ролі соціального працівника, його місця в організації соціальної роботи. Студентів розміщують в соціальних організаціях протягом одного повного дня на тиждень упродовж навчального року, де вони поступово долучаються до роботи організації шляхом виконання окремих доручень під керівництвом супервізорів та викладачів практики. Передбачено, що впродовж навчального року студенти усвідомлять цінність кожної людини, навчатися ідентифікувати свої власні цінності і те, як вони впливають на взаємодію з іншими людьми; зрозуміють цінності соціальної роботи, знатимуть, які вміння та навички необхідні для проведення інтерв'ю, залучення клієнта до процесу позитивних змін та визначення цілей; навчатися бути емпатійними. Студенти визначатимуть відмінності практичної соціальної роботи від інших дисциплін, таких як психологія, психіатрія, соціальна педагогіка тощо. Вони знатимуть, якими вміннями та навичками потрібно володіти для наснаження клієнта, визнаватимуть необхідність розуміння та використання клієнтом своїх ресурсів, розпізнаватимуть ситуації, коли власні цінності вступають у конфлікт із цінностями клієнта та організації, намагатимуться обговорювати конфлікт цінностей, що іноді виникає в роботі з клієнтом, із викладачем та супервізором практики та робитимуть спроби разом із ними уникати конфлікту цінностей так, щоб не зашкодити ані клієнту, ані

репутації організації та її працівників. Передбачено, що студенти навчатимуться ідентифікувати власний стиль навчання, розуміючи, що він може відрізнитись від стилів навчання інших працівників та клієнтів; намагатимуться пристосуватися до стилю навчання клієнтів та супервізора практики; навчатимуться визначати свій стиль спілкування, використовувати мову, що відповідає потребам клієнта; навчатимуться сприймати зворотний зв'язок. Визнаватимуть та поважатимуть культурні, етнічні та/чи релігійні відмінності клієнтів та поважатимуть розбіжності, що можуть існувати між людьми; шукатимуть шляхи надання послуг, враховуючи ці відмінності (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 82).

Навчально-дослідницький практикум II, (4-й рік навчання, VII та VIII семестри). Курс розроблено для студентів 4-го року навчання. Метою навчально-дослідницького практикуму II є подальше формування практичних умінь та навичок, застосування теоретичних знань на практиці та розвиток фахової компетентності у роботі з клієнтами (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 94).

На цьому етапі увагу зосереджують на формуванні вмінь та фахової компетентності в певній (окремій) сфері практики. Очікують, що студенти виявлятимуть професійну компетентність та демонструватимуть ініціативу, беручи участь в інноваційних проектах, зініційованих організаціями соціальних служб, в яких вони проходять навчально-дослідницький практикум. Приклади інноваційних проектів, які виконали студенти спеціальності “соціальна робота” на кафедрі соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”, наведено у Додатку О (Ставкова, С. Г., Проскура, В. В., & Фаласеніді, Т. М. та ін., 2016).

За результатами виконання програми навчально-дослідницького практикуму, зокрема, кожної його частини, студенти складають диференційований залік наприкінці семестру.

Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи, (4-й рік навчання, VIII семестр). Цей вид практики соціальної роботи проводять блоком

із відривом від навчання у межах семестру. Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи систематизує, закріплює, розширює і поглиблює теоретичні знання та практичні вміння у процесі вирішення конкретної наукової задачі, розвиває вміння та навички самостійної науково-пошукової роботи, аналітично-синтетичні та прогностичні вміння, дає змогу ґрунтовніше оволодіти методологією, методикою та конкретними методами наукових досліджень, виявляє наукові інтереси, здібності та творчі можливості студента, які характеризують підсумковий рівень кваліфікації випускника.

Під час проходження цього виду практики студенти повинні:

- (1) систематизувати та поглибити теоретичні знання, необхідні для якісної та ефективної реалізації професійної діяльності з дисциплін спеціалізації в контексті дипломного дослідження;
- (2) закріпити сформовані вміння та навички спілкування з практикуючими фахівцями у галузі соціальної роботи, зокрема, з супервізорами та з клієнтами соціальних служб;
- (3) закріпити вміння та навички роботи в команді;
- (4) вміти переймати на себе роль лідера;
- (5) відпрацювати вміння та навички використання нормативно-правових актів різних рівнів у практичній роботі для всебічного захисту прав клієнтів;
- (6) перевірити теоретичні висновки бакалаврської кваліфікаційної роботи;
- (7) апробувати методи, технології, моделі, проекти, розроблені у дипломному дослідженні;
- (8) підготувати практичну частину бакалаврської кваліфікаційної роботи.

Оцінювання практичної діяльності. Оцінювання практичної діяльності студента слід розглядати як процес співпраці студента, викладача практики та супервізора практики.

Студентів, зазвичай, оцінюють за такими шістьма основними категоріями: основні вимоги до роботи; професійна чесність і знання етичних принципів; ефективність роботи в організації соціальної роботи та в громаді; знання та навчання; професійне втручання в різні системи клієнта; використання студентом супервізії.

Курс вважають “не зарахованим” тоді, коли студент використав час,

відведений для проходження практики/практикуму менше, ніж на 80 %, і отримав оцінку “незадовільно”, тобто незадовільні результати з 4-х пунктів із 6-ти, перелічених вище.

Студент отримує оцінку “задовільно”, якщо демонструє задовільний рівень розуміння головних завдань та вимог професії, а також виявляє позитивне ставлення до клієнтів, дотримується етичного кодексу соціальних працівників та ключових професійних цінностей соціальної роботи; володіє середнім рівнем теоретичних знань, хоча не вміє застосувати їх на практиці, а також у разі, коли студент використав час, відведений для проходження практики/практикуму менше, ніж на 80 %, і отримав оцінку “задовільно”, тобто задовільні результати з 4-х пунктів із 6-ти, перелічених вище. Загальний бал виставляють шляхом виведення середнього арифметичного від результату оцінювання кожної категорії оцінювання.

Студент отримує оцінку “добре”, якщо добре усвідомлює власні цінності, цінності професії “соціальна робота” та керується ними у своїй діяльності; демонструє головні принципи соціальної роботи; демонструє високий рівень теоретичних знань, які вміє застосовувати на практиці; не пропускає робочі дні без поважних причин та дотримується правил, що існують в організації.

Студент отримує оцінку “відмінно”, якщо демонструє виняткову зацікавленість у набутті професійних знань та умінь; виявляє ініціативу та бажання залучитись якомога активніше до безпосередньої діяльності організації соціальної роботи та удосконалення передбачених послуг, прагне сприяти формуванню послуг, зорієнтованих на родину та громаду. Студент сприяє соціальним змінам та робить конкретний внесок у цей процес; є добре поінформованим щодо мережі соціальних служб і може, за потреби, скерувати клієнтів у відповідні організації. Впродовж усього терміну проходження практики студент демонструє усвідомлення головних цінностей професії та етичного кодексу, які застосовує в роботі з різними системами клієнтів: окремими особами, родинами, організаціями та громадами; не виявляє упередженого ставлення до клієнтів із різним культурним походженням та

соціальним статусом, із повагою ставиться до працівників організації та інших колег (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 105).

Можливість додаткової практичної підготовки забезпечує відділ працевлаштування та зв'язків із виробництвом Національного університету “Львівська політехніка” (тимчасове працевлаштування студентів, контакти з потенційними роботодавцями, Дні кар’єри тощо). Щорічно Національний університет “Львівська політехніка” та Львівський обласний центр зайнятості організують ярмарки кар’єри.

Зазначимо, що сьогодні на кафедрі соціології та соціальної роботи у Львівській політехніці використовують схему практичної професійної підготовки, яку ми називаємо “студентоцентрованою”, адже набуття практичного досвіду за такою схемою допомагає підготувати висококваліфікованого фахівця – асертивну, компетентну особу, віддану змінам та інноваціям (рис. 3.2) (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва 2007, с. 26).



Рис. 3.2. Схема керівництва практикою соціальної роботи

Наведену схему використовують у школі соціальної роботи Манітобського університету м. Вінніпег, із однією відмінністю в тому, що, зазвичай, викладачем практики призначають компетентного працівника соціальної організації, який володіє відповідними знаннями, вміннями, навичками та практичним досвідом для виконання цієї функції.

Під час стажування у Манітобському університеті автор цієї роботи безпосередньо навчалась за такою схемою як координатор навчальної практики

студентів спеціальності “соціальна робота” та посередник між навчальним закладом та організаціями соціальної служби.

Як відображено на рис. 3.2, у процесі керівництва навчальною практичною діяльністю студентів певну роль відводять багатьом учасникам, оскільки успішне керівництво практикою студентів здійснюють лише за умови об’єднання зусиль соціальних служб (як державних, так і недержавних) та університету. Отже, реалізація програми керівництва практикою соціальної роботи повинна бути спільною справою університету та організацій, що надають соціальні послуги. Це, своєю чергою, вимагає чіткого окреслення ролей учасників програми керівництва практикою та постійного спілкування між координатором практики, викладачем практики від університету, організацією соціальної служби, супервізором-керівником практики від організації соціальної служби та студентом.

Організації соціальної служби, які сприяють проведенню студентської практики та створюють для студентів відповідне навчальне середовище, є провідними партнерами в навчальній програмі з соціальної роботи. Вони є суттєвим ресурсом для навчальної програми зокрема та для розвитку професії “соціальна робота” загалом. Критерії для відбору баз студентської практики передбачають: (1) високий рівень зацікавлення організації соціальної служби процесом реалізації освітньої програми в галузі соціальної роботи; (2) узгодженість між концепцією надання організацією соціальних послуг і цінностями та етичними засадами професії “соціальна робота”; (3) здатність супервізорів здійснювати в організаціях кваліфікований супровід практики студентів; (4) можливість для студента спеціальності “соціальна робота” досягти практичних навчальних цілей; (5) готовність організації співпрацювати з університетськими викладачами практики у пошуку оптимальних шляхів сприяння студентам у досягненні їхніх практичних навчальних цілей. Під час проходження практики студенти збирають дані для виконання завдань із навчальних курсів, семестрових та дипломних робіт; в такий спосіб досвід роботи з клієнтами проникає у процес підготовки фахівців із соціальної роботи (Гайдук, 2003, с. 23).

Відтак, координатор практики: здійснює керівництво практикою студентів спеціальності “соціальна робота”; визначає бази практики на кожен навчальний рік, погоджує призначення супервізорів на місцях, забезпечує підписання угод про практику студентів між університетом і організаціями соціальної служби – базами практики; координує роботу викладачів практики, спільно з ними визначає наявні ресурси щодо керівництва практичною підготовкою студентів; допомагає організаціям у процесі підготовки до практики, включно з плануванням програми, що визначає конкретні потреби кожного студента; надає індивідуальні консультації студентам щодо потреб і цілей практики соціальної роботи; забезпечує можливості співпраці між студентами, супервізорами і викладачами практики; координує проведення заходів для керівників практики; бере участь у розв’язанні можливих конфліктних ситуацій на місцях практики спільно з керівниками організацій (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 27).

Викладач практики, своєю чергою, забезпечує систематичний тісний взаємозв’язок із супервізором; надає допомогу студентам в укладанні індивідуальної програми практики; спільно із супервізором практики аналізує зміст навчальної документації, яку веде студент у процесі проходження практики (щоденник тощо); спільно зі студентом періодично перевіряє виконання завдань, визначених програмою практики; спільно із супервізором виставляє залікові оцінки студентів; підводить підсумки практики та укладає звіти. Вкотре наголошуємо, що провідна роль у процесі поєднання теорії і практики належить супервізору у соціальній організації, який співпрацює з координатором та викладачем практики впродовж навчального року задля забезпечення ефективного процесу проходження практики студентами; супервізор відповідає за здійснення супервізії студентів; надає відповідну допомогу в процесі підготовки завдань; періодично (щонайменше один раз на два тижні) проводить зустрічі – консультації з групою студентів-практикантів, на яких обговорюють результати роботи студентів; надає допомогу в оформленні та веденні документації, розв’язанні проблем, що виникають тощо; бере участь у процесі оцінювання діяльності студентів, а також допомагає викладачу практики в регулярних

перевірках здійснюваного прогресу в напрямі досягнення навчальних цілей; підводить підсумки виконання завдань практики та заповнює форми оцінювання, передає ці форми викладачу практики; зустрічається з викладачем для оцінювання результатів практики і вироблення рекомендацій щодо організації та оцінювання практики в кожному наступному році (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 28).

Студенти соціальної роботи зобов'язані виконувати індивідуальну програму практики, максимально використовуючи при цьому навчальні можливості для набуття професійного досвіду. Цей процес організують так, щоб сприяти постійному розвитку студентів як фахівців. Він починається з етапу орієнтації, тобто ознайомлення із конкретною соціальною організацією, її програмою та послугами, базою клієнтів і різними професійними ролями, що їх виконують працівники. Цей етап збігається з етапом ознайомлення та орієнтацією щодо особливостей навчальної програми в галузі соціальної роботи. Далі відбувається ширше ознайомлення з діапазоном послуг, що пропонують інші організації соціальних служб; студенти спостерігають за роботою, їх поступово залучають до практичного застосування умінь, професійного спілкування, консультування в роботі з клієнтами. Передбачають послідовну інтеграцію теорії соціальної роботи та практики шляхом зіставлення теоретичних засад, передбачених навчальною програмою, та реалій професійної діяльності в соціальному контексті. Студенти поступово перебирають на себе щораз більшу відповідальність за навчання, а також за застосування та вдосконалення фахових знань, умінь та навичок. Як наслідок, очікують, що студенти продемонструють здатність критично оцінити існуючі програми надання соціальних послуг. Водночас студенти проходять через етапи саморозкриття та набувають відчуття власної професійної ідентичності як агентів конструктивної зміни (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 29).

Як уже зазначено, головною характерною ознакою програми професійної підготовки соціальних працівників на кафедрі соціології та соціальної роботи у Національному університеті “Львівська політехніка” є провідна, організуюча роль практики, оскільки саме навчальна практика визначає собою ті загальні і

конкретні знання, інтелектуальні та практичні вміння і навички, якими повинен володіти висококваліфікований соціальний працівник сучасного зразка. Поєднання теорії і практики, основної характерної ознаки програми професійної підготовки соціальних працівників, знаходить відображення у назвах та змісті курсів, включених до навчального плану (рис. 3.3). Виконання цього навчального плану, програми практичної підготовки на всіх її етапах, зокрема, дає змогу студентам освітнього рівня “бакалавр” ознайомитися з особливостями супервізійної діяльності в усіх її проявах, відчутти безпосередньо на собі вплив супервізійної діяльності на всіх етапах формування фахівця соціальної роботи. Професійно зорієнтовані дисципліни з соціальної роботи впроваджують уже з другого року навчання. Отже, студенти ознайомлюються з фахом “соціальна робота” доволі рано. Робота в аудиторії також характеризується поєднанням теорії і практики. Презентація лекційного матеріалу, практичні вправи та обговорення в групі поєднують у межах одного аудиторного інтегрованого заняття в процесі застосування інтерактивних, “спрямованих на студента” методів викладання. Наголошено на важливості роботи в малих динамічних групах. Значну увагу приділяють розміщеній в основі навчального плану програмі керівництва практикою студентів, що проводять у межах семестру. При цьому інші дисципліни супроводжують практичну підготовку студентів. Як уже зазначено, під час проходження практики студенти збирають емпіричний матеріал для оцінювання потреб клієнтів та виконання завдань з навчальних дисциплін і курсових робіт (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 13).

Відбувається прикладне застосування практики, що ґрунтується на емпіричних даних (*англ.* evidence-based practice). Отже, з одного боку, досвід роботи соціальної організації з клієнтом проникає у зміст університетської програми підготовки фахівців із соціальної роботи, а з іншого – студенти беруть участь в удосконаленні соціальних послуг, що надає ця організація, та сприяють формуванню нових соціальних послуг у громаді, запроваджуючи нові методи практичної соціальної роботи.

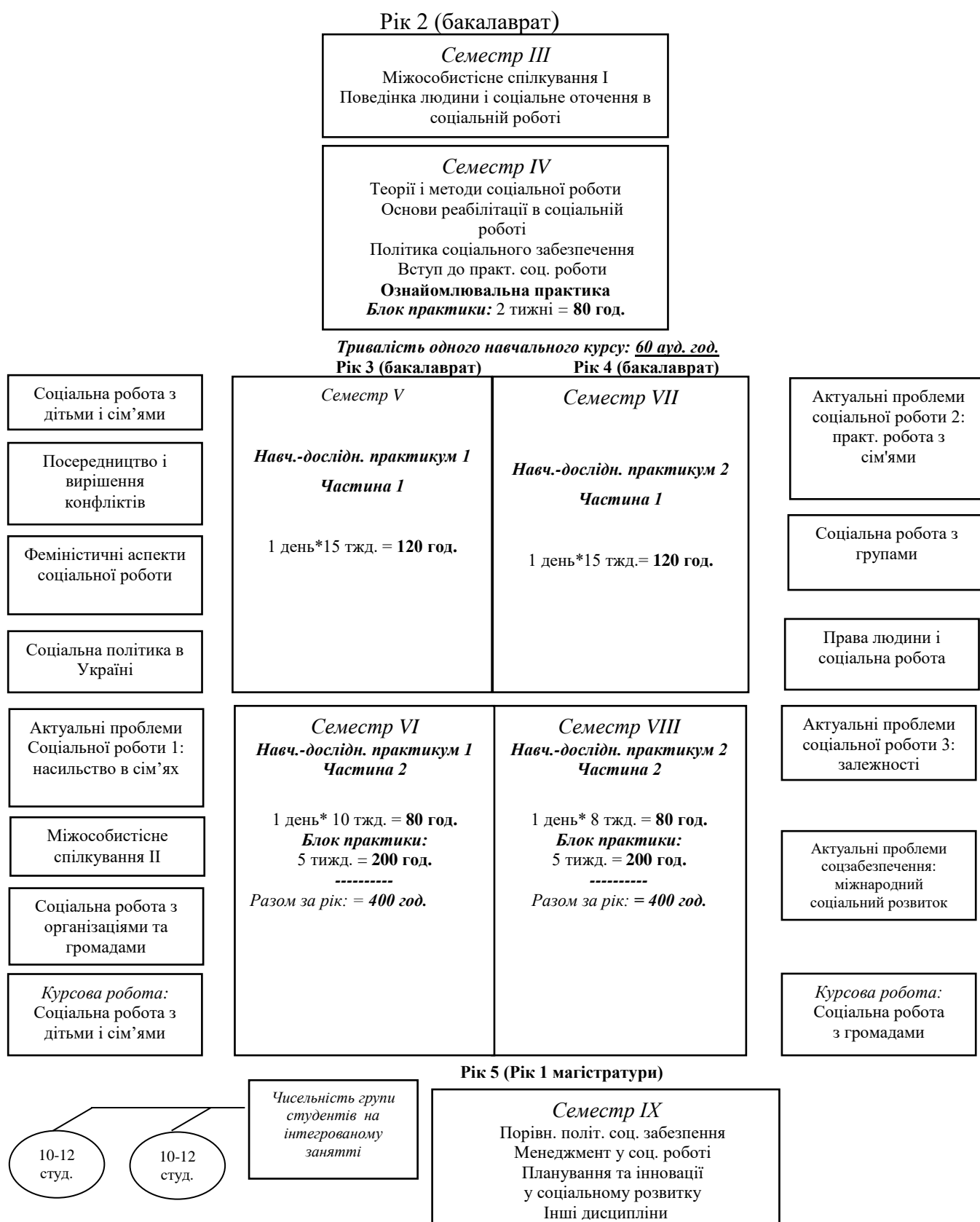


Рис. 3.3. Схематичне зображення навчального плану ОР “бакалавр” на кафедрі соціології та соціальної роботи НУ “Львівська політехніка”

У такий спосіб програма професійної підготовки соціальних працівників у Національному університеті “Львівська політехніка” задовольняє як навчальні потреби, так і потреби реформування соціальних послуг (Гайдук, Клос, Ставкова, & Беляєва, 2007, с. 14).

Практична підготовка бакалаврів є невід’ємною складовою програми професійної підготовки студентів бакалаврату до супервізійної діяльності, сприяє вдосконаленню теоретичного й водночас розвиває фахово-практичний потенціал студентів. Саме на цьому етапі навчання студенти сприймають діяльність супервізора як зразок та проєктують її на майбутню професійну практику. Перебуваючи у ролі супервізованих, студенти засвоюють модель супервізійної діяльності на власному досвіді, беручи за приклад супервізора навчальної практики. Для того, щоб цей початковий етап у підготовці до супервізійної діяльності був дієвим, від супервізора очікують демонстрації та застосування повного обсягу знань, умінь, навичок, ціннісно-етичних професійних орієнтацій, необхідних для здійснення адміністративної, навчальної та підтримувальної функцій супервізії. Від професійної майстерності супервізора значною мірою залежить весь подальший процес професійного розвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця-супервізора, адже супервізор має оцінювати роботу супервізованих неупереджено, дотримуючись визначених критеріїв та етичних засад.

Водночас студенти долучаються до різноманітних видів навчання. Зокрема, інформаційно-повідомлювальний вид навчання передбачає безпосередню передачу знань від викладачів та супервізорів до студентів; під пояснювально-ілюстративним навчанням розуміють трактування, обґрунтування, моделювання, ілюстрацію та відтворення набутих раніше знань; навчання, спрямоване на вирішення проблем, розвиває вміння студентів оцінювати та розв’язувати складні ситуації клієнтів соціальних організацій та застосовувати кроки запланованої зміни у загальній практиці соціальної роботи. Цей стиль навчання можна охарактеризувати як пошуковий та/або стиль вирішення проблем. Зазвичай, студенти беруть активну участь у процесі

навчання. Викладач відіграє роль провідника, який допомагає та дає поради, пропонує студентам вирішувати складні ситуації та супроводжує студентів у процесі виконання завдання аж до їхнього розв'язання. Застосовуючи стиль вирішення проблем, викладач бере до уваги емоції та ціннісні орієнтації студентів, спонукає їх висловлювати власну думку та описувати почуття. Робота відбувається в груповому та індивідуальному форматі.

Особливої ваги набуває інноваційне навчання, яке розглядають як процес інтеграції спеціалізованої професійної теорії і практичного досвіду під час проходження навчальної практики із наголосом на наукових дослідженнях, заснованих на емпіричних даних. Увагу до цього типу навчання пояснюють тим, що дослідницька діяльність сприяє розвитку потреби здобувати і оновлювати знання, формує наукову та дослідницьку культуру, наукову ерудицію, розвиває наукове та творче мислення.

Викладач, зазвичай, використовує Сократівський метод ведення діалогу, який полягає у стимулюванні критичного мислення студентів шляхом залучення їх до діалогу, відповідей на запитання щодо власних думок, припущень, пропозицій тощо.

Досвід, отриманий у взаємодії з оточенням, відіграє важливу роль у процесі навчання студентів. Як паритетні учасники процесу навчання, студенти краще засвоюють матеріал, зорієнтований на вирішення конкретних завдань, пов'язаних із професійним та соціальним розвитком. Супервізорам необхідно брати до уваги мотивацію до навчальної діяльності студентів та стилі навчання, що є індивідуальними для кожної особи, яка навчається, та характеризують властивий кожному студенту підхід до навчального процесу. Знання про їхні відмінності допомагають супервізоріві і супервізованим створити сприятливе середовище для навчання.

Для супервізорів важливо розуміти особливості циклів навчальної діяльності студентів, описані Колбом. Інтеграція навчання і практичної активності студентів відбувається поетапно завдяки накопиченню конкретного досвіду, рефлексивного спостереження за подіями, що відбуваються,

концептуалізації спостережень, на основі яких формуються теоретичні поняття, які потрібно згодом перевірити на практиці. Так з'являється новий конкретний досвід, після чого цикл повторюється.

Таке поєднання є найважливішою ознакою програми професійної підготовки у галузі соціальної роботи, яка визначає її прикладний характер та специфіку порівняно з іншими професіями.

Отже, практична підготовка студентів бакалаврату у складі програми професійної підготовки до супервізійної діяльності ілюструє складову формальної освіти процесу неперервної професійної підготовки та відкриває перспективу для подальшого професійного самовдосконалення і професійного розвитку майбутнього фахівця-супервізора. Компетентності, сформовані у процесі практичної підготовки, застосовують як засіб усунення невідповідності між теорією, яку викладають у навчальних закладах, та практичною діяльністю, яка має відповідати вимогам ринку праці. Такий підхід ґрунтується на освітній теорії навчання у процесі практичної діяльності або навчанні на практичному досвіді. Ця теорія є загально визнаною, її практикують у багатьох здоров'єзберезувальних професіях, включаючи соціальну роботу.

Відтак, перебування у ролі супервізованого можна вважати першою, початковою складовою динаміки професійного зростання студентів, майбутніх супервізорів-практиків, розробленої Лангом і Тейлором. Ця динаміка демонструє наступність кроків, які формують професійну майстерність, починаючи від перебування студента у ролі супервізованого до супервізора-початківця, супервізора-практика, аж до супервізора-майстра-професіонала.

Модульні курси професійного навчання для супервізорів навчальної практики студентів за спеціальністю “соціальна робота”. Для створення навчального середовища і забезпечення кваліфікованого супроводу практики студентів спеціальності “соціальна робота” супервізори проходили професійну підготовку у Національному університеті “Львівська політехніка”. Таку підготовку організували і здійснили у формі семінарів та модульних курсів професійного навчання, розроблених із метою підготовки кваліфікованих

супервізорів практики задля розвитку соціальних служб і сприяння соціальним змінам, а також із метою підтримки формування мережі соціальних служб у Львові та Львівській області. Курс із отриманням посвідчення налічує три модулі.

Модель програми професійної освіти у галузі соціальної роботи в Національному університеті “Львівська політехніка” передбачає розвиток партнерських стосунків між університетом і громадою.

Ця сфера професійного навчання забезпечує гарантовану можливість для соціальних організацій належним чином підготувати своїх працівників до здійснення кваліфікованого супроводу практики студентів у галузі соціальної роботи. Серія модульних курсів зосереджена на історії та теорії соціальної роботи, загальній практиці соціальної роботи і керівництві практикою студентів спеціальності “соціальна робота”.

Метою модульних курсів професійного навчання є: (1) підвищення здатності та професійності місцевих соціальних працівників, які не завжди мають формальну освіту саме в галузі соціальної роботи або у суміжних галузях, у наданні ефективного керівництва та підтримки студентам соціальної роботи під час проходження ними практики в соціальних організаціях; (2) забезпечення навчанням, яке приносить користь місцевим працівникам у розвитку соціальних послуг, скерованих на родину та зосереджених на ресурсах громади у Львові; (3) сприяння розповсюдженню знань про професію соціального працівника та її роль у розвитку соціальних служб у Львові та у регіоні загалом.

Загальний план проведення “Модульних курсів професійного навчання для супервізорів практики соціальної роботи” наведено на рис. 3.4.

Перший модульний курс пропонує учасникам загальний огляд фундаментальних знань, необхідних для загальної практики соціальної роботи. Зміст курсу передбачає таку тематику, як: історія професії “соціальна робота”; мета і функції соціальної роботи, майстерність міжперсонального спілкування; техніки інтерв’ювання. Зрештою, курс зосереджений на питаннях зростання і

розвитку людини, на стосунках між особами /групами/ громадами та їхнім навколишнім середовищем, із наголосом на роботі в групах осіб з інвалідністю та проблемами соціального забезпечення.

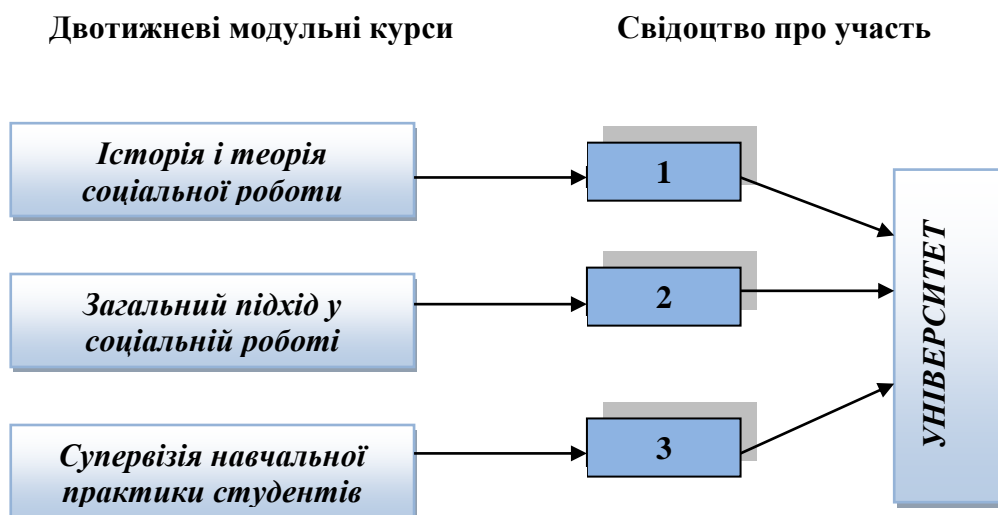


Рис. 3.4. Загальний план проведення модульних курсів професійного навчання для супервізорів практики соціальної роботи

Другий модульний курс спрямований на те, щоб ознайомити учасників із різноманітними методами професійного втручання для застосування у процесі надання послуг родинам, групам і громадам, а також на обговорення відповідних ролей соціальної роботи. Вивчають засоби інтегрування теорії і практики, технології соціальної роботи в спеціалізованих галузях практики.

Третій модульний курс акцентує увагу учасників на процесі супервізійної практики та ролях, які вони виконують. Їх ознайомлюють із підходом у викладанні, зорієнтованим на того, хто навчається, на протиположності директивним підходам, тобто із методами андрагогіки та феміністичної педагогіки; учасники вивчають різні стилі викладання і навчання. Передбачено розроблення індивідуальних програм практики, що відповідає навчальним цілям програми професійної підготовки соціальних працівників. Методи керівництва практикою розглядають, наголошуючи на концепціях спілкування, прийомах забезпечення прямого і зворотного зв'язку, різноманітних шляхах здійснення керівництва практикою в організаціях, а також оцінювання навчальної практичної діяльності студентів спеціальності "соціальна робота".

Отримати посвідчення про закінчення програми від Національного університету “Львівська політехніка” учасники можуть після прослуховування трьох модульних курсів та виконання завдань кожного модуля. Систематичне відвідування є вимогою. Для отримання посвідчення про закінчення курсу учасникам необхідно відвідати не менше ніж 75 % занять кожного модуля. Окремі посвідчення успішності видають за кожний закінчений модуль курсу та виконане завдання відповідного модуля.

Важливість завдання модульних курсів для майбутніх супервізорів практичної підготовки студентів спеціальності “соціальна робота” на освітньому рівні “бакалавр” полягає у забезпеченні та розвитку знань, умінь та навичок соціальної роботи для подальшого ефективного здійснення ними супервізії та надання підтримки студентам під час проходження практики у місцевих соціальних організаціях. Важливо підвищувати рівень компетентностей місцевих соціальних працівників для роботи з сім’ями та громадою, а також надати інформацію про роль професії соціального працівника як у соціальних організаціях, так і у громаді загалом. Водночас підвищення рівня професійної кваліфікації, розширення спектра компетентностей є важелем впливу на процес формування професійної майстерності у здійсненні супервізії як самого супервізора, так і супервізованого. Зокрема, для супервізованого це є процес сприйняття супервізії в дії.

У поступальному процесі професійного становлення та самовдосконалення фахівця-супервізора модульні курси професійного навчання є потужним ресурсом неформальної освіти. Однією з переваг модульних курсів вважають створення для супервізорів можливості зібратися разом та обмінятися досвідом.

Важливість такої сертифікованої програми значно зростає з огляду на те, що супервізорами в соціальних організаціях в Україні далеко не завжди працюють дипломовані соціальні працівники. Якщо, з одного боку, модульні курси є формою неформальної освіти, то, з іншого боку, – це засіб надолужити

відсутній у частини учасників досвід формальної освіти. Інакше кажучи, розроблені модульні курси відповідають головним принципам неформальної освіти, яку, як уже зазначено у цьому дослідженні, експерти Ради Європи спільно із Єврокомісією визначили як будь-яку організовану поза формальною освітою навчальну діяльність. Зазвичай неформальна освіта доповнює формальну освіту та сприяє засвоєнню умінь і навичок, яких не набули у рамках формальної освіти, або за її відсутності. Формальний освітній процес є свідомим, структурованим, має мету, відбувається у визначених часових рамках.

У цьому дослідженні узагальнено головні принципи неформальної освіти, такі як: вчитися в процесі практичної діяльності (*англ.* learning by doing); вчитися взаємодіяти, зокрема, працювати в команді; виховувати неосудливе ставлення до оточуючих та співпрацювати з ними незважаючи на відмінності, тобто дотримуватись засад культуровідповідності; вчитися навчатися, розвивати вміння та навички пошуку та обробки інформації, аналізу власного досвіду, встановлення персональних навчальних цілей та застосування переліченого на практиці. Відтак, модульні курси професійного навчання є ресурсом неформальної освіти та, водночас, формують мотивацію супервізорів навчальної практики студентів до неперервного професійного самовдосконалення, а також, на нашу думку, є вагомим чинником підвищення якості освіти та неперервної професійної підготовки в галузі соціальної роботи.

Навчальний курс “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі” для студентів освітнього рівня “магістр” за спеціальністю “соціальна робота”. Сьогодні професійна освіта в галузі соціальної роботи розвивається шляхом створення нових навчальних програм, у яких ініціюють застосування нових методик у процесі надання послуг різним категоріям клієнтів на всіх рівнях практики. Оскільки метою розробленого нами навчального курсу для студентів магістерської програми та впровадження на кафедрі соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка” є підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у сфері

супервізії, цей навчальний курс можна розглядати як крок на шляху формування професійної майстерності у здійсненні супервізії.

Навчальний курс розроблено за зразком моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до супервізійної діяльності, зокрема, виявлено педагогічні чинники формування професійних компетентностей супервізорів у Канаді. Ми адаптували цей досвід до умов України.

Відтак, ми розробили цей навчальний курс, використовуючи певні психологічні теорії, зокрема: гуманістичну теорію особистості Абрахама Маслоу та феноменологічну теорію особистості Карла Роджерса, в основу яких покладено ідеї гуманізму, які, своєю чергою, проявляються в концепції самоактуалізації, прагненні до найвищої реалізації власного потенціалу за умови сприятливих зовнішніх обставин. Це означає, що люди, які хочуть самоактуалізуватись, повинні переступити через обмеження у суспільстві і визнати власну відповідальність за свій особистісний та професійний поступ (Maslow, 1969, p. 726).

Прихильники феноменологічного напрямку у теорії особистості вважають, що люди самі спроможні визначати власну долю, вільні у прийнятті рішень стосовно свого життя та, зрештою, є відповідальними за власне життя, за реалізацію внутрішніх можливостей і особистісного потенціалу. Отже, самоактуалізація є головним завданням навчання, яке необхідно зосередити на емоціях і на розвиткові потреб. Завданням педагога є підтримка та сприяння у формуванні цілісної особистості.

У нашому дослідженні вже проаналізовано радикальну педагогіку, засновник якої, Фрейре, вважав освіту політичним актом. Освіта полегшує інтеграцію студентів у системи сьогодення і/або є засобом, за допомогою якого люди критично оцінюють нове та перетворюють його в реальність (Freire, 1968).

Відтак, розглянемо структуру та логіку навчального курсу “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі”, у процесі розроблення якого ми врахували перелічені вище теорії:

Кількість кредитів ЄКТС: 4 – (загальна кількість годин - 120), (практичних занять – 32).

Після завершення курсу студенти матимуть знання щодо розуміння відмінності між адміністративною і підтримувальною супервізією; розуміння різних функцій супервізії, включаючи підтримку, навчання, вирішення проблем і відповідальність (підзвітність); розуміння важливості довіри і формування стосунків за умов супервізії; розуміння потреби у різних підходах до аналізу професійної супервізії у різних контекстах; розуміння способу застосування професійної супервізії з метою сприяння фаховому та особистісному зростанню і удосконаленню; розуміння сильних сторін і недоліків групової супервізії та супервізії з боку колег; розуміння конфронтації і суперечностей у супервізії.

Щодо вмінь, розвинутих студентами у процесі вивчення курсу, то вони включатимуть здатність оцінювати потреби у супервізії, визначати та застосовувати ефективні підходи у конкретному контексті; здатність оцінювати власні потреби стосовно участі у супервізії.

Попередньо студенти повинні прослухати такі навчальні дисципліни (пререквізити): “Професійне втручання у кризових ситуаціях», “Теорії соціальної роботи», “Методи соціальної роботи”, “Міжособистісне спілкування”.

Одночасно із вищезазначеним курсом студенти вивчають наступні навчальні дисципліни (кореквізити): “Методика викладання соціальної роботи”, “Методологія і методика наукового дослідження”, “Зв’язки з громадськістю в соціальній сфері”, “Соціальна робота у закладах охорони здоров’я”.

Зміст курсу охоплює:

Модуль 1. Історія супервізії. Особливості становлення супервізії в соціальній роботі: Тема 1: Витоки супервізії. Тема 2: Вплив гуманістичних теорій на розвиток/зміну концепції супервізії. Тема 3: Етичні засади здійснення супервізії. Тема 4: Супервізія в структурному контексті організації та суспільства.

Модуль 2. Адміністративна супервізія. Тема 5: Адміністративна супервізія. Тема 6: Супервізор як організаційний лідер. Тема 7: Влада та делегування повноважень.

Модуль 3. Навчальна супервізія. Тема 8: Розвиваючий підхід до навчання супервізорів. Тема 9: Теорія навчання дорослих. Тема 10: Застосування підходу сильних сторін у супервізійних стосунках.

Модуль 4. Підтримувальна супервізія. Тема 11: Стрес менеджмент і менеджмент емоцій у структурі підтримувальної супервізії. Наснаження як головна навичка супервізії. Супервізор як наснажуючий лідер. Тема 12: Менеджмент гніву. Здійснення супервізії у ситуаціях конфлікту. Тема 13: Менеджмент часу і принципи раціональної організації професійної діяльності. Тема 14: Супервізія як технологія подолання психологічного тиску на роботі.

Модуль 5. Групова супервізія. Тема 15: Групова супервізія: група та її вплив на працівника, класифікація малих груп, групова динаміка. Навички консультування.

Запланованими навчальними заходами та методами викладання є інтерактивні лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів. Методи і критерії оцінювання полягають у здійсненні поточного контролю у формі тестування, виконання практичних й індивідуальних завдань. Наприкінці семестру студенти отримують диференційований залік. Цю навчальну дисципліну можна викладати як українською, так і англійською мовами. Курс розроблено на основі відповідної робочої програми, витяг з якої подано у Додатку П. Усі теми навчального курсу взаємопов'язані: кожна наступна тема є логічним продовженням попередньої. Кожен навчальний модуль містить теми курсу, які вирізняються наступністю у викладі навчального матеріалу. Обсяг часу розрахований у такий спосіб, щоб студенти могли якнайкраще засвоїти навчальний матеріал.

У процесі розробки навчальної програми враховано взаємозв'язок між ключовими елементами інноваційних підходів до навчання, якими, як вважає Скегтон, є знання, вміння та навички; їхнє застосування гарантує

результативність навчального процесу (Skelton, 2002).

Важливого значення набуває самостійна робота студентів, у процесі якої виробляються важливі професійні риси студентів, зокрема, критичність і аналітичність мислення, лідерські якості, приміром, ініціативність та активність, креативність тощо.

Відтак, процес самостійного навчання студентів відбувається під супервізією викладача, який застосовує різні вміння та навички: навчаючого лідера, або інакше фасилітує самокерований процес навчання, мотивує студентів до самостійної роботи; викладача-андрагога, який, розуміючи стилі навчання студентів, допомагає останнім активно включитись у навчальний процес. Особливого значення набувають уміння та навички феміністичної педагогіки, зокрема такі, що сприяють формуванню позитивних стосунків зі студентами. Однак найважливішим є наснаження студентів, яке допомагає повірити у власні сили, розкрити можливості та здібності до саморозвитку й самоактуалізації.

Слід додати, що супервізори навчальної практики студентів повинні володіти такими ж уміннями та навичками.

Цей навчальний курс є заключним етапом усієї програми професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, яку реалізують в умовах здійснення університетської освіти.

Результати оцінювання навчального курсу “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі”. Результати оцінювання цього курсу розглядаємо як комплексну оцінку динамічного процесу формування професійної компетентності у здійсненні супервізії, а також потреби у неперервному самовдосконаленні.

У цій частині дисертаційної роботи подаємо аналіз результатів оцінювання зазначеного навчального курсу, які водночас розглядаємо як усукупнений результат оцінювання всієї програми професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності. Зазначений навчальний курс завершує цикл проведених навчальних заходів, таких як: практична

підготовка студентів бакалаврату, модульні курси професійного навчання супервізорів-керівників навчальної практики студентів. Результати оцінювання курсу “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі” подаємо як підсумкову комплексну оцінку всієї програми професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

Анкета з проведення підсумкового комплексного оцінювання зазначеного навчального курсу укладена на основі зразків оцінювання навчальних дисциплін та програм у Канаді (Додаток Р). Розроблена автором анкета оцінювання налічує три розділи: (1) викладання навчального курсу, (2) зміст навчального курсу, (3) тест із альтернативними відповідями. Анкету використано в групі з числа 18 студентів магістерської програми спеціальності “соціальна робота”.

Головним завданням першого розділу анкети (частина А) є отримання зворотного зв'язку від студентів стосовно досягнення мети курсу, відповідності використаних викладачем форм, методів і засобів навчання, індивідуальним професійним потребам студентів. У другому розділі (частина Б) студенти оцінюють зміст та відповідність навчального курсу, його завдань та цілей реальним потребам сфери професійної супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи.

Якщо перші два розділи анкети передбачають оцінювання курсу студентами, то третій розділ (частина В), поданий у форматі тесту з альтернативними відповідями, дає змогу викладачеві оцінити успішність студентів з точки зору виконання завдань та досягнення цілей курсу. Відтак, ми отримуємо підсумкову комплексну оцінку навчального курсу.

Проаналізовані результати анкетування засвідчують: *Частина А*: Мета навчального курсу досягнута. Форми, методи і засоби викладання відповідають індивідуальним професійним потребам студентів (підтверджено відповідями в усіх 18-ти анкетах); *Частина Б*: Зміст курсу повною мірою відповідає потребам сфери професійної супервізійної діяльності у галузі соціальної роботи (підтверджено відповідями в усіх 18-ти анкетах); *Частина В*: Результати

оцінювання, виконаного на основі третьої частини анкети, наведено у Додатку С.

Оцінювання студентів відбувається за Європейською кредитно-трансферною системою – ЄКТС (*англ.* ECTS), а також за державною (національною) шкалою та 100-бальною шкалою університету (Додаток С). ЄКТС – це система, створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру та порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їхнього академічного визнання. Її розроблено для забезпечення мобільності студентів, вона спрощує розуміння і порівняння навчальних програм та досягнень студентів між вітчизняними та іноземними навчальними закладами. Система ЄКТС заснована на оцінюванні всіх видів роботи студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. Система базується на тому принципі, що студент стаціонару за навчальний рік повинен отримати 60 кредитів, які можна отримати лише за умови успішного виконання роботи, передбаченої навчальним планом. Робоче навантаження студента у системі ЄКТС складається із відвідування лекцій, семінарів, самостійних та індивідуальних занять, підготовки власних проектів, здачі іспитів тощо (ECTS Users' Guide, 2015).

Зазначена структура анкети дає змогу сформулювати комплексне уявлення стосовно організації змісту та використання форм, методів і засобів навчання як щодо викладача, так і щодо студентів, порівняти результати оцінювання викладача і студентів та виявити сфери подальшого удосконалення навчального курсу зокрема та сфери професійної супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи. Загалом у нашому випадку і щодо викладача, і щодо студентів мета курсу досягнута; застосовані зміст, форми і методи викладання відповідають як індивідуальним, навчальним, професійним потребам студентів, так і потребам розвитку сфери професійної супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи.

На нашу думку, результати виконаного підсумкового комплексного оцінювання дали змогу вкотре підтвердити обмежені можливості щодо наявності ресурсів неформальної освіти, майже цілковитої відсутності

можливостей здобуття інформальної освіти та неперервного професійного самовдосконалення.

Зазначений формат оцінювання, що спирається, передусім, на канадський досвід, водночас дає змогу максимально врахувати потреби сфери практичної діяльності в умовах України. Йдеться про інтеграцію теорії та практики також на етапі оцінювання успішності студентів. З досвіду виконаного дослідження (як успішності студентів, так і діяльності викладача) вважаємо за доцільне, як перший крок, оцінювати знання студентів спочатку.

Проаналізована програма професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, що діє у Національному університеті “Львівська політехніка”, дає змогу простежити процес неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії на таких етапах професійного зростання у цій сфері: *супервізований, супервізор-початківець та супервізор-практик*. Згідно із динамікою неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, в українському досвіді відсутній такий важливий етап, як *супервізор-майстер-професіонал*.

Аналіз опрацьованих наукових джерел та канадського науково-практичного досвіду дає змогу спрогнозувати подальше формування професійних компетентностей фахівця-супервізора в умовах України на всіх етапах розвитку професійної майстерності, тобто здійснення кроків неформальної, інформальної освіти та неперервного процесу професійного самовдосконалення.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі “Можливості використання зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні” здійснено порівняльний аналіз канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи. З’ясовано, що в Канаді супервізори мають змогу фахово розвиватися та самовдосконалюватися впродовж усього свого професійного життя. Водночас з’ясовано, що в Україні

можливості формування компетентностей для фахівців сфери супервізійної діяльності, здебільшого, обмежені формальною освітою на етапі завершення навчання на освітньому рівні “бакалавр” або “магістр” і не мають мотиваційного підґрунтя для подальшого розвитку на етапі професійного самовдосконалення. Виявлено, що система неперервної професійної підготовки у галузі соціальної роботи все ще переживає етап становлення і розвитку, а, відтак, є неповною, передусім через відсутність у ній такої важливої ланки, як неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності.

Виконане дослідження дало змогу з’ясувати, що в Канаді існує вертикаль формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки “знизу” на засадах компетентнісного підходу з урахуванням потреб клієнтів, виявлених шляхом наукового пошуку. З’ясовано, що акредитація освітніх програм із соціальної роботи на освітніх рівнях “бакалавр” і “магістр” є обов’язком Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи. Відтак, ліцензування фахівців-практиків у галузі соціальної роботи здійснює нормативно-правовий Колегіум, що є підставою для призначення на посаду супервізора в соціальній організації. Щодо України, то практику, яка ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому числі на основі емпіричних даних, застосовують не часто.

У Канаді організація навчального процесу є студентоцентрованою, а процес оцінювання – двостороннім. Водночас, в Україні процес оцінювання є переважно одностороннім. Атестацію здійснюють на підставі оцінки викладачем рівня досягнутих компетентностей та результатів навчання, з використанням методів комплексної діагностики. Подано програму професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності та проаналізовано її особливості з наголосом на практичному застосуванні канадського досвіду в умовах України. Проаналізовано цикл практичної підготовки студентів освітнього рівня “бакалавр”, організований так, щоб сприяти постійному розвитку студента як фахівця, що передбачає різні види навчальної практичної діяльності студентів, зокрема навчальні практики в

рамках семестрів, організовані “блоками”, та навчально-дослідницький практикум, що проводять на базі організацій соціальної служби протягом одного повного робочого дня щотижня. Описано процес керівництва навчальною практичною діяльністю студентів, який відбувається завдяки об’єднанню зусиль соціальних служб (державних і недержавних) та університету. Наголошено на провідній ролі супервізора у соціальній організації, який слугує рольовою моделлю для студентів – майбутніх супервізорів. Проаналізовано особливості модульних курсів професійного навчання супервізорів практики студентів спеціальності “соціальна робота”, що забезпечують можливість для соціальних організацій належним чином підготувати своїх працівників до здійснення кваліфікованого супроводу студентів і водночас є ресурсом неперервного професійного самовдосконалення та вагомим чинником підвищення якості освіти й неперервної професійної підготовки в галузі соціальної роботи.

Результати виконаного дослідження можливостей використання зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності надають підстави щодо формулювання науково обґрунтованих методичних рекомендацій для представників формальної та неформальної освіти, працівників соціальних організацій, Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України.

Матеріали, висвітлені у розділі, подано у публікаціях автора: Ставкова, Проскура, & Фаласеніді, 2016; Гайдук, Клос, Ставкова & Беляєва, 2007; Ставкова, 2016; 2016с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та на їхній основі обґрунтування можливостей творчої реалізації інноваційних ідей і досвіду Канади в Україні. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки.

1. На основі аналізу теорії та практики неперервної професійної підготовки, висвітленої у публікаціях вітчизняних та зарубіжних науковців, з'ясовано, що вивчення феномена супервізії та підготовки соціальних працівників до її здійснення має фрагментарний та несистематизований характер. Супервізія – це інститут, процес, система, технологія соціальної роботи, що характеризується наявністю трьох основних функцій (адміністративна, навчальна, підтримувальна) та передбачає організацію і самоорганізацію різних видів соціальної діяльності і соціальної взаємодії, діагностику і прогнозування параметрів соціальних процесів, що засвідчує вищий кваліфікаційний рівень, якого досягає соціальний працівник у службовій кар'єрі. Неперервну професійну підготовку до супервізійної діяльності у галузі «соціальна робота» визначено як процес професійного зростання та самовдосконалення соціальних працівників, складовими якого є формальна, неформальна та інформальна професійна освіта на основі застосування аксіологічного, акмеологічного, особистісно-зорієнтованого, інтегративного, рефлексивного, культурологічного, компетентнісного підходів. Набуття та реалізація професійного досвіду на засадах дотримання професійних цінностей соціальної роботи реалізується відповідно до принципів універсальності, цілісності, фундаментальності, компетентності й професійності, гуманізації й гуманітаризації, неперервного особистісного розвитку.

2. Охарактеризовано особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді, серед яких виокремлено: наявність етичних кодексів, що розробляються професійними

асоціаціями соціальних працівників, у яких поряд із знаннями, вміннями і навичками першорядна роль відводиться професійним цінностям; використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної професійної освіти; комплексне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів неперервної професійної підготовки супервізорів; інтегрування напрацювань теоретиків та практиків в освітній процес у зв'язку із розвитком супервізійної діяльності на основі інтенсивних наукових досліджень, зокрема шляхом участі супервізорів та супервізованих.

Виявлено особливості супервізії як сфери професійної діяльності в галузі соціальної роботи та неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в їхньому тісному взаємозв'язку, зокрема визначення супервізії як інституту, процесу, системи та технології соціальної роботи; диференціація та систематизація знань, умінь і навичок відповідно до адміністративної, навчальної, підтримувальної функцій супервізії; аргументація застосування компетентнісного підходу як регулюючого чинника професійної супервізійної діяльності в сфері соціальної роботи; обґрунтування важливості досліджень у професійній діяльності, зокрема як інструмента оцінювання потреб людини; окреслення динаміки неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи в Канаді та розроблення профілю професійної компетентності соціального працівника-супервізора.

Визначено концептуальні особливості застосування компетентнісного підходу до освітньої і професійної діяльності у сфері супервізії, що є основою неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності; визначальною, організуючою характеристикою усіх етапів формальної, неформальної та інформальної професійної освіти, мотиваційним чинником на шляху до професійного самовдосконалення; механізмом формування вертикалі освітньої галузі «знизу-вгору», що засвідчує децентралізацію та демократизацію цієї галузі; аргументом для здійснення наукового пошуку та організації навчальної практики і професійної супервізійної діяльності на основі емпіричних даних; головним критерієм для аналізу, систематизації та

узагальнення досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії.

Розкриття динаміки професійної підготовки до супервізійної діяльності в галузі «соціальна робота» в канадському досвіді дало змогу розробити модель неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, що відображає: теоретичні засади, нормативно-правову базу, види професійної освіти, мету (формування і розвиток компетентного, конкуренто-спроможного, інтелектуально-творчого фахівця-супервізора, відданого соціальним змінам та інноваціям на засадах дотримання професійних цінностей соціальної роботи) і завдання (формування умінь і навичок адміністративної, навчальної, підтримувальної супервізії; набуття досвіду супервізійної діяльності, спрямованої на розвиток професійної майстерності супервізора на засадах компетентнісного підходу); зміст (знання: загальні, професійні, психолого-педагогічні, управлінські, правові, полікультурні, громадянські, інформаційно-комунікаційні; вміння і навички: комунікативні, емпатійні, лідерські, інтерактивні, аналітичні, управлінські, андрагогічні; професійні цінності і ставлення: загальнолюдські, толерантність, емпатія, етика), форми (навчальна практика, онлайн курси, тренінги, наукові дослідження, лекції, семінари, бесіди, дискусії, пояснення) і методи (групова й індивідуальна робота, презентації, практичні завдання, лабораторні та семінарські заняття, рольові ігри, соціальні проекти, есе, Сократівський метод ведення діалогу, психологічні зустрічі, рефлексії, вебінари, кейси, перегляд фільмів, анкетування, доповідь, супервізійні сесії, генограми, екокарти) неперервної професійної підготовки супервізорів; їхній досвід; зміст (адміністративна функція: координація, скерування, оцінювання професійної діяльності; навчальна функція: удосконалення; підтримувальна функція: наснаження, мотивування), особливості (регулярність, багатогранність, клієнтоцентризм, інтеграція теорії і практики, егалітарність, демократичність, лідерство, імператив толерантності) та умови (поєднання влади, впливу, повноважень; реалізація у виробничому контексті; активна участь супервізованих; невимушений, паритетний,

антидискримінаційний характер змісту і форм супервізії) реалізації супервізійної діяльності.

3. Виконано порівняльно-педагогічний аналіз неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді та Україні. Досвід Канади та України характеризується такими спільними ознаками, як гуманізація та автономність, загальнодоступність, демократизм, свобода і плюралізм, розуміння практики супервізії у соціально-політичному контексті.

Виявлено відмінності, які полягають у децентралізації управління освітою; відсутності загальнонаціональних освітніх та професійних стандартів; формуванні змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки на основі клієнтоцентрованого підходу («знизу-вгору», на засадах компетентнісного підходу, з урахуванням потреб клієнтів, виявлених на основі результатів емпіричних досліджень); забезпеченні можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, неформальної, інформальної освіти; двосторонній процес оцінювання результатів навчання викладачем і студентом у Канаді.

В Україні неперервна професійна підготовка супервізорів реалізується в умовах централізованого управління освітою; наявності загальнонаціональних освітніх стандартів та відсутності професійних; формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки відповідно до освітніх стандартів; забезпечення можливостей для неперервного професійного розвитку засобами формальної, частково неформальної та інформальної професійної освіти; переважно одностороннього процесу оцінювання результатів навчання викладачем.

4. Окреслено можливості використання канадського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Україні на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях освітньої та професійної супервізійної діяльності у соціальній роботі.

Організаційна сфера: розвивати професійну діяльність у галузі соціальної

роботи, зокрема навчальну практику студентів соціальної роботи на засадах компетентнісного підходу та наукового пошуку, що апелює до потреб клієнта, з використанням сучасних дослідницьких підходів, приміром таких, що беруть за основу результати емпіричних розвідок та стимулюють активне залучення клієнта соціальних служб до проведення дослідження шляхом його участі.

Освітня сфера: закладам освіти впроваджувати освітні програми з наголосом на супервізійній діяльності та робочі навчальні програми / модулі / цикли підвищення кваліфікації для працівників соціальних організацій – супервізорів навчальної практики студентів спеціальності «соціальна робота», керівників організацій, представників департаментів освіти та соціального захисту, органів місцевого самоврядування; застосовувати двостороннє оцінювання результатів навчальної діяльності у системі «викладач – студент».

Соціальна сфера: державним і громадським соціальним організаціям створювати психологічно безпечне середовище для професійної діяльності та навчальної практики студентів спеціальності «соціальна робота», формувати мотивацію до самовдосконалення працівників та їхніх відповідальних дій і самостійного прийняття рішень.

Інтегративна сфера: ініціювати створення міжгалузевої (міжнародної) платформи науково-практичного і навчально-методичного спрямування задля розвитку професійної майстерності у супервізійній діяльності шляхом об'єднання зусиль наукових установ, закладів освіти, соціальних організацій (державних і громадських), професійних асоціацій для розвитку системи неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності, її практичної складової, зокрема, для проведення науково-педагогічних заходів; заснувати науково-методичне видання – друкований орган Всеукраїнської асоціації соціальних працівників як засіб поширення передового вітчизняного й зарубіжного досвіду та формування української термінології у сфері супервізії у галузі соціальної роботи; розробити нормативно-правову, організаційно-управлінську, навчально-методичну базу неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності.

Окреслені можливості можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Всеукраїнським центром підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, представниками системи формальної та неформальної професійної освіти, працівниками соціальних організацій з метою удосконалення системи надання соціальних послуг громадянам України.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів наукових пошуків на увагу заслуговують: подальші порівняльно-педагогічні розвідки щодо вивчення впливу практики супервізії на формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності; специфіка визнання результатів неформального та інформального навчання супервізорів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абашкіна, Н. В., Авксентьєва, О. І., Антонюк, Р. І., Десятов Т. М., Корсунська, Н. О., Кудін, В. О., Ничкало, Н. Г., Пуховська, Л. П., & Романова С. М. (2000). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Ничкало, Н. Г., & Кудіна, В. О. (Ред.) Черкаси: Вибір.
- Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*: Київ: Либідь.
- Андрущенко, В. П., Зязюн, І. А., & Сисоєва, С. О. та ін. (2003). Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз. Із змісту: розділ 6: *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ: Наукова думка.
- Андрущенко, В., Губерський, Л., & Михальченко, М. (2002). Культура. Ідеологія. Особистість: методологосвітогляд. Аналіз. В В. П. Андрущенко (Ред.), *Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації*. Київ: Знання України.
- Архипова, С. П. (2017). *Теоретико-методичні основи освіти соціально незахищених категорій населення*. (Дис. д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.05). Черкаси.
- Архипова, С. П. (2003). Активні методи у підготовці соціальних працівників. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом*, Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 5–6 травня 2003 р. (с. 23–25). Ужгород: Мистецька лінія.
- Архипова, С. П., & Майборода, Г. Я. (2010). Розвиток професіоналізму соціально-педагогічних працівників з акмеологічних позицій. *Педагогічні науки*, 15, 15–28. Взято з: http://www/gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/visnik_15_2/v14_2_21_28.pdf
- Архипова, С. П., & Смеречак, Л. І. (2013). До питань формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. *Педагогічні науки*, 24, 7–13. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2014_24_3

- Бабанский, Ю. К. (1983). *Педагогика*. Москва: Просвещение.
- Бабин, І. І., Болюбаш, Я. Я., & Гармаш, А. А. та ін. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. В. Г. Кремень (Ред.). Київ: Плеяди.
- Барабаш, О. (2012). Специфіка організації неперервної освіти у Канаді. *Порівняльна професійна педагогіка, 1*, 40–45.
- Бахрушин, В. (2016). Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? *Освітня політика, Портал громадських експертів*. Взято з: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni>.
- Бех, І. Д. (2012). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. Інститут проблем виховання НАПН України Взято з: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
- Бех, І. Д. (2005). Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління* (Т. 8).
- Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія, 2(63)*, 27–31.
- Бид-Бад, Б. М., Безруких, М. М., & Болотов, В. А. и др. (2003). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская Энциклопедия.
- Білодід, І. К. (Ред.). (1970–1980). *Словник української мови*. (В 11 т. Т. 4). Київ: Наукова думка.
- Богдзевич, А., Иванова, О., & Назина, А. (2009). *Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи*. Берлин: Robert Bosch Stiftung.
- Бондаренко, Н., Грига, І. & Кабаченко, Н. (2004). Основи соціальної роботи. В Семигіна, Т. В., & Грига, І. М. (Ред.), *Соціальна робота*. У 3 ч. Ч. 1. Київ: Академія.
- Браун, А., & Боурн, А. (2003). *Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах*. (Пер. з англ. Т. В. Семигіної). Київ: Пульсари.

- Будник, О. (2014). Підготовка майбутнього вчителя до змістово-функціонального моделювання соціально-педагогічної діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини, 1*, 49–56.
- Буркова, Л. В. (2010). Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. НАПН України, Київ: нац. ун-т ім. Т. Шевченка.
- Бусел, В. Т., Василега-Дерибас, М. Д., Дмитрієв, О. В., Латник, Г. В., & Степенко, Г. В. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Бусел, В. Т. (Гол. ред.). Київ: Ірпінь: ВТФ “Перун”. Взято з: <http://www.slovnyk.net/> (дата перегляду 17.07.2017).
- Васильєва, М. П. (2003). Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога. (Дис д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”). Харків.
- Володина, Н. (июнь, 2007). Модель компетенций – это не сложно. *Kadrovik.ru*, 6, 26–29.
- Гайдар, М. И. (2008). *Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения*. (Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология”). Воронеж.
- Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є., Ставкова, С. Г., & Беляєва, С. Я. (2007). *Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньому рівні “бакалавр”*. Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”.
- Гайдук, Н. М. (2003). Модель професійної освіти в галузі соціальної роботи в Національному університеті “Львівська політехніка” *Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи*, Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Львів; Вінніпег: Малті-М.
- Главацька, О. Л. (2009). *Менеджмент соціальної роботи*. Тернопіль: ТДПУ.
- Головань, М. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України, 3*, 23–30.

- Головань, М. С. (2011). Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Взято з: <http://www.pandia.org/text/79/473/9989.php>.
- Головатий, М., Лукашевич, М., & Дмитренко, Г. (2004). Управлінські аспекти соціальної роботи. Київ: МАУП.
- Гончаренко, С. У. та ін. (2000). *Професійна освіта*. Н. Г. Ничкало (Ред.). Київ: Вища школа.
- Гордеева, Т. О. (2006). *Психология мотивации достижения*. Москва: Смысл; Академия.
- Декларация о правах умственно отсталых лиц. (1971). Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года. Взято з: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_119
- Деркач, А. А., & Зазыкина, В. Г. (2003). *Акмеология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и спец. психологии*. СПб.: Питер.
- Долженко, Л. П. (2003). Оздоровчий напрямок занять в фізичному вихованні студентів. В С. С. Єрмакова (Ред.), *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 19, 23–30.
- Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В. (2011). Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Дурай-Новакова, К. М. (1983). Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. (Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01). Москва.
- Дьяченко, М. Л., & Кандилович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ.
- Ефремова, Н. Ф. (2012). *Компетенции в образовании: формирование и оценивание*. Москва: Национальное образование.
- Задорожна, Н. Т., & Кузнецова, Т. В. (2008). *Енциклопедія освіти*. В. Г. Кремень (Гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер.

- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Зимняя, И. А. (1995). Начало диалога: зарубежный опыт подготовки социальных работников (аналитический обзор выступлений зарубежных специалистов). *Социальная работа*, 9, 8–39.
- Змеев, С. И. (2007). *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ.
- Знятдинова, Ф. П. (1999). *Социальные проблемы образования*. Москва.
- Зязюн, І. А. (2001). Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 15–23.
- Зязюн, І. А. (2000). Сучасні дидактичні моделі і логіка учня. В І. А. Зязюн (Ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 4–7.
- Иванов, Д. О., Митрофанов, К. Г., & Соколов, О. В. (2003). *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*. Москва: АПКИПРО.
- Иванова, Н. В. (2012). Компетенция или компетентность? *Науковедение*, 4. Взято с <http://naukovedenie.ru/PDF/111pvn412.pdf>
- Иванова, Е. О., Осмоловская И. М. (Сост.). (2005). *Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений*. М.: СГУ.
- Карпенко, О. Г. (2007). *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти*. С. Я. Харченко (Ред.). Дрогобич: Коло.
- Клос, Л. Є. (2013). Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'єзберезувальної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 8, 222–232.

- Кобзев, М. С. (1978). Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя. *Педагогіка*, 9, 68–76.
- Коваленко, Е. Э. (2003). Методика профессионального обучения для инженеров-педагогов, препод. спец. дисц. системы проф.-техн. и высш. образ. Харків: Штрих.
- Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение*. Киев: Выща школа.
- Кондрашова, Л. В. (2000). *Процесс обучения в высшей школе*. Кривой Рог: КГПУ.
- Краевский, В. В., & Полонский В.М. (2001). *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена.
- Кремень, В. Г. (Голов. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Академія пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота.
- Кремень, В. Г. & Ковбасюк, Ю. В. (Ред.). (2014). *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа.
- Кубальський, О. Н., (2001). Освіта та наука як фактори соціального розвитку суспільства. *Вестник ХГТУ*, 2 (11), 153–156.
- Лазарев, М. І. (2004). *Теоретичні і методичні засади моделювання змісту технологій навчання студентів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”). Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Харків.
- Леврінц, М. (2011). *Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині*. Ужгород: Мистецька Лінія.
- Левченко, Т. (2001). Концепція неперервної освіти у світовому контексті. Взято з: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/metodser/111/2.pdf>
- Лозова, В. І. (2002). Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*. Мат-ли міжвуз. наук.-практ. конф. Харків: ОВС.

- Луговая, О. М. (2004). *Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края)*. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”). Ставропольский государственный университет, Ставрополь.
- Луначек, В. (2013). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. Взято з : <http://www.kbuara.kharkov.ua/ebook/putp/2013-1/doc/4/01.pdf>
- МакКензі, Б. (2003). До питання проведення ефективної соціальної роботи в Україні: існуючі можливості та проблеми освіти в галузі соціальної роботи. В Неллі Ничкало, & Бреда МакКензі, *Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи*, Збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Львів–Вінніпег: Малті-М.
- Максименко, С. Д. (1998). *Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури*. Київ: Наукова думка.
- Макух, О. Є., Гілета, О. П., Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є, & Ставкова, С. Г. (Уклад.) (2015). *Методичні рекомендації до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи за напрямом підготовки 6.130102 “соціальна робота” для студентів базового напрямку “Соціальне забезпечення” спеціальності “соціальна робота” (освітній рівень – “бакалавр”)*. Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львів. політехніка”.
- Манько, В. М. (2005). *Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів механіків сільськогосподарського виробництва*. (Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”). Тернопільський національний пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
- Марусинець, М. М. (2011). Педагогічні умови формування рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта: Педагогіка*, 4, 257-261.

Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. Взято з: <http://www.europeans.org.ua/deyanel.html>

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2016).
Взято з: www.sau.kiev.ua/docs/20161220/recomendations.doc

Мижериков, В. А. (2004). *Словарь-справочник по педагогике*. П. И. Пидкасистый (Ред.). Москва: ТЦ Сфера.

Микитенко, Н. О. (2004). Завдання і зміст діяльності професійних асоціацій соціальних працівників у Канаді. *Вісник Львів. ун-ту*, 18, 141–148.

Модель фахівця із соціальної роботи (2017). Взято з: http://megalib.com.ua/content/2697_15_Model_fahivcya_iz_socialnoi_roboti.htm
1

Модернизация образования и подготовки: ключ к европейскому благосостоянию и социальному единству. Совместный отчет Совета и Комиссии за 2006 год о результатах, достигнутых в осуществлении рабочей программы “Образование и обучение 2010”. Взято с: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/cs2006_7294.pdf

Мукач, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

Наказ “Про затвердження Порядку організації підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування у навчальних закладах за державним замовленням Національного агентства України з питань державної служби”. № 86. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0832-17>.

Національна рамка кваліфікацій. (2011). Взято з: <http://mon.gov.ua/activity/education/nacziionalna-ramka-kvalifikacziij/>

Національний інститут стратегічних досліджень. (2017). *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка*. Взято з: www.niss.gov.ua

- Нероба, Є. (2003). *Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”). Інститут ПППО АПН України, Київ.
- Ничкало, Н. Г. (2000). Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. І. А. Зязюн (Ред.). Київ: Віпол.
- Ничкало, Н. Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1*, 9–22.
- Ничкало, Н. Г. (2002). Неперервна професійна освіта – тенденція світова. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002*. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Ч. 2. (с. 148–161). Харків: ОВС.
- Ничкало, Н. Г. (2008). *Трансформація професійно-технічної освіти України*. Київ: Педагогічна думка.
- Новиков, А. М. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком.
- Новий тлумачний словник української мови*. (1999). У 4 т. Т. 2. Київ: Аконіт.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С.
- Осадча, Т. Ю. (2005). *Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”). Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ.
- Освітній глосарій ЮНЕСКО. Взято з: <http://uis.unesco.org/glossary>.
- Педагогика: словарь системы основных понятий*. (2013). – Москва: Издательский центр ИЭТ.
- Пекар, І. (2011). Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві. Взято з: <http://business-territory.com/articles/rol-neformalnoi-osvity-u-suchasnomu-suspilstvi>

- Пинк, Д. (2013). *Драйв: Что на самом деле нас мотивирует*. Пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер.
- Пихтіна, Н. П., & Нестерець, С. О., (2007). *Основи наукових досліджень в опорних схемах: навчально-методичний посібник*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Покладова, В., Семигіна, Т., & Грига, І. (2002). *Інновації у соціальних службах*. Київ: Пульсари.
- Положення про Міністерство освіти і науки України. (2014). Взято з: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF/paran8#n8>
- Полтавець, В. (2000). *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Київ: Academia.
- Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту. В О. В. Овчарук (Ред), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи*. Київ.
- Поняття моделювання. Застосування та вимоги до моделей. Взято з <http://um.co.ua/3/3-7/3-73415.html>
- Попович, Г. М. (2001). Соціальна робота і міждисциплінарне співробітництво. *Соціальна політика і соціальна робота*, 1(17), 47–52.
- Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти” № 1187 (2015). Взято з: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF>
- Про вищу освіту. (2002). *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 9–51.
- Про вищу освіту. №1556-VII. Взято з: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
- Про освіту. (2017). № 2145-VIII. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran131?nreg=2145-19&find=1&text=%F4%EE%F0%EC%E0%EB%FC%ED%E0+%EE%F1%E2%B3%F2%E0&x=7&y=1#n131>

- Про розвиток людських ресурсів: освіта, підготовка кадрів і безперервне навчання: Рекомендація № 195 МОП від 17.06.2004. Взято з: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/993_532
- Прозорова, Н. Г. (2009). *Реализация концепции непрерывного образования в современной Франции*. (Дис. к-та пед. наук : 13.00.01). Майкоп.
- Пуховська, Л. (2010). Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2, 72–78.
- Радкевич, В. О. (2012). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. В В. О. Радкевич (Ред.), *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*. Матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Т. 1. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ: ІІТО НАПН України, 2012. Взято з: <http://www.uk.xlibx.com/4istoriya/74881-1-naukovo-metodichne-zabezpechennya-profesiynoi-osviti-navchannya-tezizvitnoi-naukovo-praktichnoi-konferencii-m-kiiiv.php>
- Рашкевич, Ю. М. (2015). *Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм*. Взято з: <mon.gov.ua/content/.../07/.../kyiv-17.07.2015-rashkeich.ppt>.
- Рибалка В. В., (1998). *Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників*. Київ: Деміур.
- Романовський, О. Г. (2001). *Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навальному закладі до майбутньої управлінської діяльності*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”), Київ.
- Романовський, О. О. (2013). Професійна підготовка молоді в країнах далекого зарубіжжя: Німеччина, США, Японія, Велика Британія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 30, 109–116.

- Руснак, І. (2013). Система неперервної освіти як чинник соціальної інтеграції емігрантів у країнах Північної Америки. *Гірська школа Українських Карпат*, 10. Взято з: [file:///D:/gsuk_2013_10_26%20\(1\).pdf](file:///D:/gsuk_2013_10_26%20(1).pdf).
- Савка, В. (2013). Супервізія в управлінні недержавними організаціями соціальної сфери: інституційний аналіз. *Соціологічні студії*, 2, 34–40. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2013_2_
- Савчук, О. (2007). Використання моделі супервізії в соціальній роботі. *Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг*, Київ.
- Свистун, В. І. (2006). *Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності*. Київ: Науково-методичний центр аграрної освіти.
- Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138–143.
- Семигіна, Т. В., Покладова, В. В., & Грига, І. М. та ін. (2002). *Інновації у соціальних службах*. Київ: Пульсари.
- Семигіна, Т., & Грига І. (2001). *Введення у соціальну роботу*. Київ: Фенікс.
- Семиченко, В.А. (2002). Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*, 3, 56-60.
- Сенько, Ю. В. (1997). Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося. *Педагогика*, 3, 40 – 45.
- Сериков, В. В. (1998). *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Москва: Педагогика.
- Сисоєва, С.О. (2004). Неперервна професійна освіта в контексті технологічного забезпечення. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2, 96–104.
- Сисоєва, С. О., Алексюк, А. М., & Воловик, П. М. та ін. (2001). *Педагогічні технології у неперервній освіті*. С. О. Сисоєва (Ред.). Київ: ВІПОЛ.
- Сисоєва С. О., (2008). *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу*: Монографія. Хмельницький: ХГПА.
- Сігаєва, Л. Є. & Гордієнко, М. Г. (2007). *Уміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини*. Київ: ЕКМО.

- Сігаєва, Л. Є. (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01), Київ.
- Солдатенко, М. М. (2008). *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти*. Глухів. держ. пед. ун-т ім. О. Довженка. Глухів: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН.
- Спенсер, Л., мол., & Спенсер, С. (2010). *Компетенції на роботі*. (Пер. с англ. А. Яковенко). Москва: Гиппо.
- Ставкова, С. (2017а). Адміністративна супервізія в організації соціальної служби: досвід Канади. В В. І. Сипченка (Ред.), *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 3 (83), 95–106.
- Ставкова, С. Г. (2016а). До питання вивчення супервізії як соціальної технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3. 178–191.
- Ставкова, С. Г. (2016b). До питання професійної підготовки соціальних працівників-супервізорів у системі неперервної освіти: досвід Канади. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи*. Черкаси: Чабаненко Ю. А.
- Ставкова, С. Г. (2016с). *Практикум з соціальної роботи*, Ч. 1. Взято з: <http://www.lp.edu.ua/education/majors/subject/IHSS/231/2016/ua/full/9818>.
- Ставкова, С. Г. (2017b). Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід. *Вісник Луганського Національного університету ім. Тараса Шевченка*, 7 (312), 243–253.
- Ставкова, С. Г. (2016). *Практика соціальної роботи*. Взято з: <http://edu.lp.edu.ua/moduli/praktyka-socialnoyi-roboty>.
- Ставкова, С. Г., Проскура, В. В., & Фаласеніді, Т. М. та ін. (2016). *Психосоціальна підтримка дітей і молоді у складних життєвих обставинах у системі професійної підготовки соціальних працівників “університет – громада”*. Н. М. Гайдук, & Л. Є. Клос, (Ред.) Досвід Національного університету “Львівська політехніка”. Львів: Вид-во Львівської політехніки.

- Ставкова, С. Г., & Сметаніна, О. О. (2006). *Соціальна робота*. Андрущенко, В. П., Карпенко, О. Г., & Толстоухова, С. В. (Ред.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Ставкова, С., & Савка, В. (2010). Супервізія та наставництво у системі підготовки працівників соціальної сфери. В С. Щудло (Ред.), *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*, 274–277.
- Таланчук, П. (2014). *Сформуй осердя свого щастя*. Київ: Університет “Україна”.
- Тименко, В. М. (2003). *Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України: спільність і відмінності*. Л. П. Пуховської (Ред.). Київ: Автореферат.
- Тонконогая, Е. П., & Подобеда, В. И. (Ред.). (1999). *Образование взрослых как социальный институт*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО.
- Тюптя, Л. & Іванова, І. (2004). *Соціальна робота: Теорія і практика*. Київ: ВМУРОЛ “Україна”.
- Уиддет, С. & Холлифорд, С. (2008). *Руководство по компетенциям*. (Пер. с англ. Н. Друговойко). (3-е изд.). Москва: ГИППО.
- Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и деятельность*. (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Ховкинс, П., & Шохет, Р. (2002). *Супервізія: індивідуальний, груповий і організаційний підходи*. Санкт-Петербург: Речь.
- Ходаков, А. И. (1998). Социально-педагогические возможности новых информационно-образовательных технологий. *Андрогогическая подготовка кадров, работающих с социально незащищенной молодежью, не имеющей среднего образования*. (с. 37–39). Санкт-Петербург.
- Хоружа, Л. Л. (2004). *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* (Докторська дисертація, Інститут педагогіки АПН України, Київ, Україна). Взято з: <http://www.disslib.org/teoretychni-zasady-formuvannja-etychnoyi-kompetentnosti-majbutnikh-uchyteliv-pochatkovykh.html>

- Хуторской, А. В. (2006). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. В А. В. Хуторский (Ред.), *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения*. (с. 65–79). Москва: ГНУ ИСМО РАО.
- Цыганова, Е., & Маскалева, А. (2007). Супервизорство как новая технология социальной работы в России. *Вестник Российского государственного социального университета в г. Красноярске*. Красноярск. Взято с: <http://kraspubl.ru/content/>
- Чобітько, М. Г. (2010). Використання технологій індивідуального та диференційованого навчання в особистісно орієнтованій професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 2. Взято з: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vyuski_n2_2010_st_20/
- Шадриков, В. Д. (1994). *Деятельность и способности*. Москва: Логос.
- Шапран, О. І. (2013). *Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти*. Взято з: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
- Шапран, Ю. О. (2017). Дискусійні питання компетенції та компетентності. *Форум педагогічних ідей “Урок”*. Взято з: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28937/
- Якиманская, И. С. (2000). *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*. М.: Сентябрь.
- Яцура, В. В., Сенишин, О. С., & Горинь, М. О. (2010). *Соціально-економічне прогнозування*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Abels, P. (1977). *The new practice of supervision and staf development: A synergistic approach*. New York: Free Press.
- Adamuti-Trache, M. (2009). Demand for University Continuing Education in Canada: Who Participates and Why? *Canadian Journal of University Continuing Education*, 35, 2, 87–10.
- Agreement on Internal Trade. Retrieved from: <https://www.cfta-alec.ca/>
- Alberta College of Social Workers (2007a, October). *Clinical Registry: Application to bean approved clinical social work supervisor*. Edmonton, Alberta.

- Alberta College of Social Workers (2007b, December). *Become an RSW: Registration application package*. Retrieved April 4, 2008. Retrieved from: <http://www.acsw.ab.ca/>.
- Alberta College of Social Workers. (2006). *Clinical policies and procedures: Clinical social work registry policies and procedures*. Edmonton, Alberta.
- Alberta College of Social Workers. (2013). B. 2 (c). Retrieved from: <https://informalberta.ca/public/organization/orgProfileStyled.do?organizationQueryId=32>
- Allan, M., Bhavnari R., & French, K. (1992). *Promoting women: Management, development and training for women in social services departments*. London: HMSO.
- American Nurses Association (2000). *Standards for Professional Development*. American Nurses Association, Kansas City, MO.
- Anderson, J. (1992). *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*. Wiley-Blackwell, Oxford.
- Arkava, M. L., & Brennen, E. C. (Eds.). (1976). *Competency-based education for social work*. New York: Council on Social Work Education.
- Aronson, J. & Hemingway, D. (2011). "Competence" in neoliberal times: Defining the future of social work. *Canadian Social Work Review*, 28(2), 281–285.
- Association of Social Work Boards (2000–2008). *Licensing requirements*. Retrieved from: http://www.aswb.org/lic_req.shtml
- Austin, L. N. (1961). The changing role of the supervisor. *Smith College Studies in Social Work*, 31(3), 179–195.
- Austin, L. N. (1979). Basic principles of supervision. In: C. E. Munson (Ed.), *Social work supervision: Classic statements and critical issues* (pp. 56–69). New York: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing.
- Austin, M., & Hopkins, K. (2004). *Supervision as collaboration in the human services: Building a learning culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Austin, M., Kettner, P., & Kruzich, J. (2002). Assessing recent textbooks and casebooks in human service administration: Implications and future directions.

- Paper presented at the Journal of administration in social work. Editorial Board meeting. *University of South Carolina, Columbia.*
- Australian Association of Social Workers (2000, July). *National practice standards of the Australian Association of Social Workers: Supervision.* Retrieved from: http://www.aasw.asn.au/adobe/publications/PracticeStandards_Supervision.pdf
- BachelorsPortal. Retrieved from: <https://www.bachelorsportal.com/study-options/269353022/social-work-canada.html>.
- Baker, W. & Sinkula, J. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation of organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, 411–427.
- Barker, R. (1995). *Social work dictionary.* (3rd edition). Washington DC: NASW Press.
- Barlett, W. (1983). A multidimensional framework for the analysis or supervision in counseling. *Counseling Psychologist*, 11, 9–17.
- Barretta-Herman, A. (2001). Fulfilling the commitment to competent social work practice through supervision. In: L. Beddoe & J. Worrall (Eds.), *Supervision conference July 7–8, 2000: From rhetoric to reality. Keynote address and selected papers.* Social Work Supervision for Ontario 316 (P. 1–9). Auckland, New Zealand: Centre for Social Work, Auckland College of Education.
- Beals, H. (2003, September 8). The Need for a Social Work Profile to Regulate and Promote the Profession in Nova Scotia. Presented to the Council of Nova Scotia Association of Social Workers.
- Beddoe, L. (2006). Registration and continuing education for social work in New Zealand – what about the workers? *Social Work Review*, 18, 100–111.
- Bell, D. (1999a). *Gryaduschee postindustrialnoe obschestvo: Opyit sotsialnogo prognozirovaniya (The coming post-industrial society: experience of social forecasting).* Москва: Academia.
- Bell, P. (1999b). Changes in therapeutic process integrity. In: *Karen Weisgerber, ed. The traumatic bond between the psychotherapist and managed care.* Northwale: N. J.: Jason Aronson.

- Berger, C. & Mizrahi, T. (2001). An evolving paradigm of supervision within a changing health care environment. *Social Work in Health Care*, 32(4), P. 1–18.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. (3rd ed.). Boston MA: Allyn & Bacon.
- Bibus, A. (1993). In pursuit of a missing link: The influence of supervision on social worker's practice with involuntary clients. *The Clinical Supervisor*, 11(2), 7–22.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., & Poell, R. [et al.] (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and Pitfalls. *Berufs – und Wirtschaftspädagogik*, 1–14.
- Birnbaum, R. & Silver, R. (2011). Social work competencies in Canada. *Canadian Social Work Review*, 28(2), 299–303.
- Board of Registration for Social Workers in British Columbia (2005a, January). *Registrants: Clinical registration: Overview*. Retrieved from http://www.brsw.bc.ca/registrants/clinical_registration/overview.htm
- Board of Registration for Social Workers in British Columbia (2005b, September). *Standards of practice: Clinical supervision*. June 22, 2017. Retrieved from: http://www.brsw.bc.ca/resources_links/practice_standards/clinical_supervision.htm
- Bogo, M., & Globerman, J. (1995). Creating Effective University–Field Partnerships: An Analysis of Two Inter-Organization Models for Field Education. In Rogers G. (Ed.). *Social Work Field Education: Views and Visions*. (p. 17–29). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Bogo, M., & Power, R. (1992). New Field Instructors' Perceptions of the institutional Supports for their Roles. *Journal of Social Work Education*, 28, 2. Spring/Summer, 178–189.
- Bogo, M., & Vayda, E. (1989). Developing a Process Model for Field Instruction. *Canadian Social Work Review*, 6(2), 224–232.
- Bogo, M., Vayda, E. (2000). *The Practice of Field instruction in Social Work: Theory and Process*. (2-nd ed.). Toronto: University of Toronto press.

- Bogo, M. (1993). The Instructor/Student Relationship: a Critical Factor in Field Education. *The Clinical Supervisor*, 11, 2, 23–36.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bogo, M., Mishna, F., & Regehr, C. (2011). Competency frameworks: Bridging education and practice. *Canadian Social Work Review*, 28(2), 275–279.
- Bogo, M. (1981). An Educationally Focused Faculty/Field Liaison Program For First Time Instructors. *Journal of Education of Social Work*, 17, 3, 59–65.
- Bosma, H., Johnston, M., Cadell, S., Wainwright, W., Abernathy, N., Feron, A., Kelley, M. L., & Nelson, F. (2008). *Canadian social work competencies for hospice palliative care: A framework to guide education and practice at the generalist and specialist levels*. Retrieved from: http://www.chpca.net/media/7889/SW_Compencies_CHPCA.pdf
- Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: A reconceptualization. *Social Work*, 40(5), 296–299.
- Brearley, J. (1995). *Counselling and Social Work*. Buckingham: Open University Press.
- Brekelmans et. al. (2012). Factors influencing continuing professional development: a Delphi study among nursing experts *Eur. J. Train. Dev*, 37, 313–325.
- Brekke, J. (2011). It's not about fish and bicycles – we need a science of social work. *Paper presented at the annual conference for the Society for Social Work and Research*. Tampa, FL.
- Brekke, J. (2012). Shaping the science of social work. *Research on Social Work Practice*, 22, 455–464.
- Briar, S. (1979). Toward preparation for competence in social work education In: F. W. Clark, M. L. Arkava and associates (Eds.), *The pursuit of competence in social work* (pp. 23–28). San Francisco: Jossey.
- Bruce, E. J. & Austin, M. J. (2000). Social work supervision: Assessing the past and mapping the future. *The Clinical Supervisor*, 19(2), 85–107.

- Bruce, E., & Austin, M. (2008). Supervision in Social Work: Assessing the Past and Mapping the Future. *The Clinical Supervisor, 19*(2), 85–107. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1300/J001v19n02_05, Download by: [University of Manitoba Libraries] Date: 06 October 2016.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading and managing continuing professional development: developing people, developing schools*. London: Sage.
- Campbell, C. (2002). *Competency Profiles: A Discussion paper*. Retrieved from: <http://socialwork.dal.ca>
- Canadian Association for Social Work Education. Retrieved from: <https://caswe-acfts.ca/about-us/>
- Canadian Association for Social Work Education. (2014). Standards for accreditation. Retrieved from: <https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2013/03/CASWE-ACFTS-Standards-11-2014.pdf>
- Canadian Association of Social Workers (2001). *Toward sector collaboration: A Report on the Social Work Forum, Montreal, Quebec, October 11–14, 2001*. April 4, 2017. Retrieved from: <http://www.casw-acts.ca/> and follow the link Social Work inCanada, then Canadian Social Work Forum.
- Canadian Association of Social Workers (CASW). Professional Development (2008). Retrieved from: <http://www.casw-acts.ca/en/javascript%3A%20void%280%29%3B/professional-development>
- Canadian Association of Social Workers (CASW). Social Work Scope of Practice (2008). Retrieved from: <http://www.casw-acts.ca/en/what-social-work/casw-social-work-scope-practice>.
- Canadian Association of Social Workers: Practice. Retrieved from: <http://www.casw-acts.ca/>
- CASSW/ACCESS (1988). Manual of Standards and Procedures for the Accreditation of Programmes of Social Work education: Educational policy Statement, Ottawa
- Cearley, S. (2004). The power of supervision in child welfare services. *Child & Youth Care Forum, 33*(5), 313–327.
- Christiansen, C. H., & Townsend, E. A. (2010). *Introduction to occupation: The art and science of living*. (2nd ed.) United States of America.

- Coffield, F. (2008). *Just Suppose Teaching and Learning Became the First Priority*. London: Learning and Skills Network.
- Cohen, B.-Z., Laufer, H. (1999). The influence of supervision on social workers' perceptions of their professional competence. *The Clinical Supervisor, 18*(2), 39–50.
- Cohen, D. (1990). A revolution in one classroom: the case of Mrs. *Oublier*. *Educational Evaluation and policy Analysis, 12*(3), 311–329.
- Collins English Dictionary. Retrieved from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning>.
- Colman, H., Collins, D., & Atkins, D. (1995). The Student at Risk in the Practicum. In Rogers G. (Ed.). *SWFE*. Dubuque: Kendal/Hunt publishing Company.
- Constable, R., & Mehta, V. (1994). Common thing in curriculum development in social work education and the process of technical assistance. In R. Constable, & V. Mehta (Eds.). *Education for social work in Eastern Europe: Changing horizons*. Chicago: LYCEUM Books.
- Cramer, E. (1995). Feminist pedagogy and teaching social work practice with groups: A case study. *Journal of Teaching in Social Work, 11*, 193–215.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., & Peller, G. (1989). Critical race theory: the key writings that formed the movement. *Feminist studies, 345–347*.
- Cropley, A. J. (1978). *Lifelong Education: A Psychological Analysis*. Oxford.
- Dalhousie University Academic Calendars (2017). Retrieved from <http://academiccalendar.dal.ca/Catalog/ViewCatalog.aspx?pageid=viewcatalog&topicgroupid=15506&entitytype=CID&entitycode=SLWK+6520>.
- Dave, R. H. (1976). Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. In: *Foundations of Lifelong Education*. Hambourg.
- Davis, J. R., & Davis, A. B. (1998). *Effective training strategies*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Davis, K. (2011). *The youngest science: Social work research as product and process in a competitive scientific market*. Invited presidential address presented at the annual conference for the Society for Social Work and Research. Tampa, FL.

- Davys, A., & Beddoe, L. (2010). *Best practice in supervision*. London: Jessica Kingsley.
- Day, P., Shelly, S., & Macy, H. (2000). *Social working. Exercises in generalist practice*. (2nd ed.) Needham Heights, Massachusetts: A Pearson Education Company.
- De Groot, S. (2016). *Responsive Leadership in Social Services: A Practical Approach for Optimizing Engagement and Performance*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- DeMartini, J., & Whitbeck, L. (1987). Sources of knowledge for practice. *Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 219–231.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dib, C. (1988). Formal. Non-Formaland Informal Education: Cconcepts/ApplicabilityPresented at the “Interamerican Conference on Physics Education”, Oaxtepec, Mexico, 1987. Published in “Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings 173”, American Institute of Physics, New York, pgs. 300–315. Retrieved from: <http://technedib.com.br/downloads/6.pdf>.
- Dominelli, L. (1996). *Deprofessionalizing social work: Anti-oppressive practice, competencies and postmodernism*. *British Journal of Social Work* 26, 153–175
- Dorion, L.-A. (2006). *Sokrates. Furulund*. Sweden: Alhambra.
- ECTS Users’ Guide (2015). Retrieved from http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide_en.pdf.
- Edwards, J. (2013). *Strengths-based supervision in clinical practice*.
- Eisikovits, Z., & Guttman, E. (1983). Toward a practice theory of learning through experience in social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 7(1), 51–63.
- Engel, D. (1939). Supervision as one method of staff development: In the urban agency. In: the *Proceedings of the national conference of social work: Selected papers at the sixty-sixth annual conference, Buffalo, New York, June 18–24*, (P.

- 284–294). New York: Columbia University Press. Retrieved from: <http://www.hti.umich.edu/n/ncosw/>
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for student, teachers and lectures*. Chichester: Wiley.
- Epstein, L. (1973). Is autonomous practice possible? *Social Work, 18*(2), 5–12.
- Erera, I., & Lazar, A. (1993). Training needs of social work supervisors. *The Clinical Supervisor, 11*(1), 83–93.
- Ewalt, P. L. (1983). *Curriculum Design and development for graduate social work education*. New York: Council on Social Work Education.
- Falla, P. (Ed.) (2001). *The Concise Oxford English-Russian Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrimond, H., Dorman, T. L, Cockcroft, A., & Rhodes, L. E. (2006). Development and evaluation of an e-learning package for teaching skin examination. *Action research. British Journal of Dermatology, 155*, 3, 592–599.
- Fejes, J. B., Josza, K. A., (2005). A tanulási motiváció jellegzeteségei hatrányos helyzetű tanulóknál. *Magyar Pedagogia, 185–205*.
- Feldman, Y. (1977). The supervisory process: An experience in teaching and learning. *Smith College Studies in Social Work, 47*, 154–161.
- Fenwick, T., Nesbit, T., & Spencer B. (2006). *Contents of adult education: canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing. Inc.
- Foley, J. (1999). Professional Associations in Canada/*Social Work Practice: a canadian Perspective* (p. 477–491). Turner – ed. –Prentice-Hall.
- Fong, R., & Pomeroy, E. C. (2011). Translating research to practice. *Social Work, 56*, 5–7.
- Fortune, A. (1985). Student Satisfaction with Field Placement. *Journal of Social Work Education, 3*, Fall, 92–104.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. Retrieved from https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/08/freire_pedagogy_oppressed1.pdf

- Fukuyama, K. (1998). Influences of selected characteristics of professional supervision on job satisfaction, productivity and autonomy of professional social workers in Japan. *Dissertation Abstracts International-A*, 60/04, 1328. Retrieved from:
<http://proquest.umi.com.remote.libproxy.wlu.ca/pqdweb?did=734459261&sid=2&Fmt&clientId=27850&RQT=309&VName=PQD>
- Garrett, K., & Barretta-Herman, A. (1995). Moving from supervision to professional development. *The Clinical Supervisor*, 13(2), 97–110.
- Gerlach, Ch. (2000). *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen. Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau.
- Germain, C. B., & Gitterman, A. (1980). *The life model of social work practice*. New York: Columbia University Press.
- Gibbs, J. A. (2001). Maintaining front-line workers in child protection: A case of refocusing supervision. *Child Abuse Review*, 10, 323–335.
- Gibelman, M., & Schervish, P. H. (1997). Supervision in social work: Characteristics and trends in a changing environment. *The Clinical Supervisor*, 16(2), 1–15.
- Gitterman, A., & Miller, I. (1977). Supervisors as educators. In: F. W. Kaslow (Ed.). *Supervision, consultation and staff training in the helping professions* (pp. 100–114). San Francisco: Jossey Bas.
- Glisson, C. (1989). The effect of leadership on workers in human service organizations. *Administration in Social Work*, 13, 99–116.
- Global definition of the social work profession. Retrieved from:
<http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- Gordon, W. E. & Schutz M. L. (1977). A natural basis for social work specializations. *Social Work*, 22, 422–426.
- Gould, N., & Baldwin, M. (2004). *Social work, critical reflection and the learning organization*. Aldershot: Ashgate.
- Granet, R. B., Kalman, T. P., & Sacks, M. H. (1980). From supervisee to supervisor: An unexplored aspect of the psychiatrist's education. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1443–1446.

- Granvold, D. (1977). Supervisory style and educational preparation of public welfare supervisors. *Administration in Social Work, 1*(1), 79–88.
- Gray, S. (1990). The interplay of social work licensure and supervision: An exploratory study. *The Clinical Supervisor, 5*(1), 53–65.
- Grimwood, C., & Popplestone, R. (1993). *Women, management and care*. London: Macmillan.
- Gripton, G. (1982). Canadian doctorates in social work: a survey report. *Canadian Journal in Social Work, 8* (1, 2), 59–74.
- Gross, G. M. (1981). Instructional design: Bridge to competence. *Journal of Education for Social Work, 17*(3), 66–74.
- Guidelines for Ethical Practice (2005). Retrieved from <https://casw-acts.ca/en/what-social-work/casw-code-ethics/guideline-ethical-practice>.
- Halász, G. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *Blackwell Publishing Ltd, 46*, 289–306.
- Hanmer, J., & Statham, D. (1998). *Women and social work towards a woman-centered practice*. London: Macmillan.
- Harkness, D. (1997). Testing interactional social work theory: A panel analysis of supervised practice and outcomes. *The Clinical Supervisor, 15*, 33–50.
- Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision*. Baltimore: University Park Press.
- Hawkings, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the Helping Professions*. (3rd edition). England: Open University Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in helping professions*. (3rd edn.).
- Hayduk, N., & McKenzie, B. (2012). Developing a Sustainable Model of Social Work Education in Ukraine. In T. Heinonen and J. Drolet (eds.), *International Social Work Development. Social Work Experiences and Perspectives*. Halifax & Winnipeg: Fernwood Publishing, 147–169.
- Health and Care Professions Council (2016). Retrieved from: <http://www.hcpc-uk.co.uk/registrants/cpd/> (Accessed 01.01.2017).

- Healy, K. & Meagher, G. (2004). The reprofessionalization of social work: Collaborative approaches for achieving professional recognition. *British Journal of Social Work, 34*, 243.
- Hensley, P. H. (2002). The value of supervision. *The Clinical Supervisor, 21*(1), 97–110.
- Hess, A. (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: Wiley.
- Hess, A., & Hess, K. (1983). Psychotherapy supervision: A survey of internship training practices. *Professional Psychology: Research and Practice, 14*, 504–513.
- Hessle, S. (2008). Dialog, kolonisering och Agency Mindset. *Nordisk Sosialt Arbeid, 3–4*(28), 207–21.
- Holosko, M. J., & Ericson, G. (1989). Faculty needs survey of Canadian schools of social work. *Paper presented at the Annual Meeting of Canadian Deans and Directors of Schools of Social Work*. Quebec City, Canada: Universite De Laval.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*.
- Howe, K., & Gray, I. (2013). *Effective Supervision in Social Work (Post-Qualifying Social Work Practice Series)*. London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from: <http://sk.sagepub.com/books/effective-supervision-in-social-work>
- Hughes, L., & Pengally, P. (1997). *Staff supervision in turbulent environment*. Bristol: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- IfL (2009). *Guidelines for Your Continuing Professional Development*. London: Institute for Learning.
- IFSW (2012). *Declaration of Ethical Principles of Social Work*. Retrieved from: <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>
- International Association of Schools of Social Work and International Federation of Social Workers (IASSW/IFSW) (2002). *Discussion document on global qualifying standards for social work education and training*. Durban, Zambia.
- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work. (2004). *Ethics in social work, statement of principles*. Retrieved from: <http://www.ifsw.org/en/p38000324.html>

- International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 2:2004. Retrieved from: http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs_standards.htm
- Irving, A. (1992) The scientific imperative in Canadian social work: social work and social welfare research in Canada, 1897–1945. *Canadian Social Work Review*, 9(1), 9–27.
- Isenhard, M. W. & Spangle, M. (2000). Collaborative approaches to resolving conflict.- London: Sage Publishers, Inc.
- Jacobs, D. David, P., & Meyer D. (1995). *The supervisory encounter*. New Haven: Yale University Press.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London and New York.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3-rd edition. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group.
- Jeffreys, J. W. (2001). The impact of supervision on social work perception of selfefficacy. *Dissertation Abstracts Internationanal-A*. Retrieved from <http://proquest.umi.com.remote.libproxy.wlu.ca/pqdweb?did=726315081&sid=4&Fmt&clientId=27850&RQT=309&VName=PQD>
- Jones, M. (2004). Supervision, learning and transformative practices. In: N. Gould & M. Baldwin (Eds.). *Social work, critical reflection and the learning organization* (P. 11–22). Burlington, VT: Ashgate.
- Jones, T. S. (2005). Editors introduction – The emperor’s “new” clothes: What we don’t know will hurt us. *Conflict resolution quarterly*, 23(2), 129–139.
- Kadushin, A. (1974). Supervisor-supervisee: A survey. *Social Work*, 19, 288–297.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992). Evaluation. *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press, 272–319.
- Kadushin, A. (2002). *Supervision in Social Work*. (4th edn). New York: Columbia University Press.

- Kadushyn, A. (1992). *Supervision in Social Work*. (3rd edn). New York: Columbia University Press.
- Kadushyn, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in Social Work*. Forth edition. New York: Columbia University Press.
- Kaiser, T. L. (1997). Supervisory relationship: Exploring the human element. *Pacific Grove*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kaiser, T. L., & Barretta-Herman A. (1999). The Supervision Institute: A model for supervisory training. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 33–46.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2004). Social work supervision: Contributing to innovative knowledge production and open expertise. In: N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization*. Burlington, VT: Ashgate, 23–39.
- Kimberly, M., & Rowe, W. (1991). Mount Cashel: What Went Wrong? Part I: Issues for the profession. *The Social Worker. Le Travailleur Social*, 59(2), 85–90.
- Kirst-Ashman, K. K. & Hull, G. H. (1999). *Understanding Generalist Practice* (2nd ed.). Chicago: Nelson-Hall.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*. New York: Associated Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Learning Style Inventory: Technical manual*. Englewood Cliffs. N.Y.: Prentice-Hall.
- Kramer, B., & Wrenn, R. (1994). The blending of andragogical and pedagogical teaching methods in advanced social work practice courses. *Journal of Teaching in Social Work*, 10, 43–64.
- Kutzik, A. J. (1977). The social work field. In: F. W. Kaslow (Ed.). *Supervision, consultation, and staff training in the helping professions* (P. 25–60). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lacompte, R. (1981). The educational social work personnel. In Turner, J. & Turner, F. (Eds.), *Canadian Social Welfare*. Don Mills, Canada: Collier Macmillan Canada.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 465–491.
- Landau, R. (1999). Ethical judgement, code of ethics and supervision in ethical decision making in social work: Findings from an Israeli sample. *Journal of Applied Social Sciences*, 23(2), 21–29.
- Lang, M., & Taylor, A. (2000). *The making of a mediator: Developing artistry in practice*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Larsen, J. A. (1980). Competency-based and task-centered practicum instruction. *Journal of Education for Social Work*, 76 (1), 87–94.
- Laufer, H. (2003). Long-experienced social workers and supervision: Perceptions and implications. *The Clinical Supervisor*, 22(2), 153–171.
- Leblond, C. (2004). À propos des compétences: réflexions à l'OPTSQ. Nouvelles politiques sociales. Retrieved from: <http://www.otstcfq.org/docs/autres/1a-corecompetenciesofsw.pdf?sfvrsn=0>
- Levin, R., & Leginsky, P. (1989). Independent social work practice in Canada: an initial Profile. The Social Worker. *Le Travailleur Social*, 57 (3), 155–159.
- Levinson, D., & Klerman, G. (1967). The clinician-executive revisited. *Administration in mental health*, 6, 53–67.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: a Conceptual Model. *The Counseling Psychologist*, 10 (1), 3–42.
- Lundy, C. (2004). *Social work and social justice: A structural approach to practice*. Peterborough, ON: Broadview Press, Ltd.
- MacKenzie, M. (1999). Historical overview and current issues in social work regulation. In F. J. Turner (Ed.), *Social work practice: A Canadian perspective* (pp. 492–504). Scarborough, Ontario: Prentice-Hall Canada.
- Mains, T. A. (1960). *Through the Years in CASW*. Ottawa.
- Maluccio, A., & Libassi, M. (1984). Competence clarification in social work practice. *Social Thought*, 10, 51–58.
- Mandell, B. (1973). The “equality” revolution and supervision. *Journal of Education for Social Work*, 9, 43–54.

- Markocki, Z. (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia*, 2, 15–21.
- Marsh, J. (2012). From fish and bicycles to a science of social work. *Research on Social Work Practice*, 22, 465–467.
- Maslow, A. H. (1969). Toward a Humanistic Biology. *American Psychologist*, 24, 724–735.
- Masters Portal. Retrieved from: <http://www.mastersportal.eu/>
- Mayer, J., & Rosenblatt, A. (1974). Sources of Stress Among Student Practitioners in Social Work: A Sociological View. *Journal of Education for Social Work*, 10, 3, 56–66.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, 1771–1800.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McColley, S., & Baker, E. (1982). Training activities and styles of beginning supervisors: A survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 13, 283–292.
- McKenzie, B., & Hayduk, N. (2009). Promoting Social Work Education in Ukraine. In G. G. James, R. Ramsay, & G. Drover (Eds.), *International Social Work: Canadian Perspectives*. Toronto, Canada: Thompson Educational Publishing, Inc.
- McQuarrie, F. (2016). *What is Academic Credit?: A Literature Review and A Survey of Practices in the BC Post-Secondary System*. Vancouver BC Canada: BC Council on Admissions & Transfer.
- Memorial University School of Social Work MSW Course Descriptions. (2017). Retrieved from: <https://www.mun.ca/socwrk/programs/graduate/curriculum/coursedescript.php>
- Menefee, D., & Thompson J. (1994). Identifying and comparing competencies for social work management: A practice driven approach. *Administration in social work*, 18, 1–25.

- Middleman, R., & Rhodes G. (1985). *Competent Supervision: Making Imaginative Judgements*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Millar, K. (1990). Social Welfare in Canada. In Elliot, D., Mayadas, N., & Watts, T. (Eds.), *The World of Social Welfare*. Springfield, III: Charles C. Thomas.
- Miller, I. (1987). Supervision in social work. In A. Minaban et. al. (Eds.). *Encyclopedia of social work*. (18th ed.).
- Morrison, T. (2003). *Staff Supervision in Social Care*. Ashford Press: Southampton,
- Morrison, T. (2005). *Supervision in social care*. London: Pavilion.
- Munson, C. E. (1989). Editorial. *Clinical Supervisor*, 7(1), 1–4.
- Munson, C. E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision*. (3rd ed.). New York: Haworth Press.
- Murphy, C., Cross, C., & McGuire, D. (2006). The motivation of nurses to participate in continuing professional education in Ireland. *Journal of European Industrial Training*, 30, 5, 365–384.
- Nadler, D., Shaw, R., & Walton E. (1995). *Discontinuing change: Leading organizational transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, D. W. (2000). *Advisory report on front line and supervisory practice*. New York: Annie E. Casey Foundation, Special Child Welfare Advisory Panel.
Retrieved from:
<http://web.archive.org/web/20051226003447/http://www.aecf.org/child/frontline.pdf>
- New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lexicon Publication. (1993).
- Newfoundland and Labrador Association of Social Workers. (2003, January). *Standards for clinical supervision for social workers*. Retrieved from:
<http://www.nlasw.ca/>
- Nova Scotia Association of Social Workers (2014) *Membership: Registration as a Social Worker Candidate*. Retrieved from:
<http://www.nsasw.org/membershi.html>

- Nurius, P., & Kemp, S. (2012). Social work, science, social impact: Creating an Integrative conversation. *Research on Social Work Practice*, 22, 548–552.
- Nurius, P., Brekke, J., & Fong, R. (2010). ‘Translational research: A new horizon for social work research’. *Paper presented at the annual conference of the Council of Social Work Education*. Portland, OR.
- O’Donoghue, K. (2010). Towards the Construction of Social Work Supervision in Aotearoa New Zealand: A Study of the Perspectives of Social Work Practitioners and Supervisors: PhD thesis Massey University, Palmerston North. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10179/1535>
- OECD Employment Outlook (2004). Retrieved from: http://www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_201185_31935102_1_1_1_1,00.html.
- O’Sullivan, J. (2004). Continuing professional development: is it beneficial? *Physiotherapy*, 90,4, 174–175.
- Page, S. & Wosket V. (1994). *Supervising the Counsellor: A Cynical Model*. London: Routledge.
- Pare, S. (1988). L’ecole de service social. In Faucher, Dans A. (Ed.). *Cinquante Ans de Sciences Sociales a l’Universite de Laval*. Quebec: faculte des Services Sociales. Universite de Laval.
- Patti R., Diedreck E., Olson D., & Olson, C. (1979). A Study of social workers transftion from clinical to managementroles, Part II: Recommendatlons. *Administration In Social work*, 3, 2. 265–275.
- Patti, R. (2009). *The handbook of human services management*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perlmutter, F. D. (1990). *Changing hats: From social work practice to administration*. Silver Spring. MD: NASW Press.
- Perlmutter, F. D., Bailey, D., & Netting, F. E. (2001). *Managing human resources in human services: Supervisory challenge*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, J., Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (2002). *Supervision and being supervised (Critical Practice in Social Work)*.

- Pollio, D. (2012). Training doctoral students to be scientists. *Research on Social Work Practice*, 22, 537–541.
- Pope, K. S. & Brown, L. S. (1996). *Recovered memories of abuse: Assessment, therapy, forensics*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pretzer, C. (1929). Significant facts regarding the turnover of case workers in family welfare agencies during 1927 to 1928. *Family*, 10, 163–173.
- Rabinowitz, J. (1987). Why ongoing supervision in social casework: An historical analysis. *The Clinical Supervisor*, 5, 79–90.
- Raven Bertram, H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7 (2), 217–244.
- Reeves, J., & Fox, A. (2008). *Practice Based Learning: Developing Excellence in Teaching*. Dunedin Academic Press, Edinburgh.
- Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/lifelong-learning>
- Retrieved from: <http://hello2canada.com/ua/province-manitoba/>
- Retrieved from: http://www.canadainternational.gc.ca/ukraine/about-a_propos/culture.aspx?lang=ukr#link3
- Reynolds, B. C. (1963). *An uncharted journey: Fifty years of growth in social work*. New York: Citadel Press.
- Robinson, P. V. (1936). *Supervision in Social Casework*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rodway, M. R. (1991). Motivation and team building of supervisors in a multi-servicesetting. *The Clinical Supervisor*, 9(2), 161–169.
- Rogers, A. (1998). *Teaching Adults*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Rogers, G., & McDonald, L. (1992). Thinking Critically: An Approach to Field Instructor Training. *Journal of Social Work Education*, 28, 2, 166–177.

- Royal College of Nursing (2007). *A Joint Statement on Continuing Professional Development for Health and Social Care Practitioners*. London: Royal College of Nursing.
- Saakvitne, K., & Pearlman L. (1996). *Transforming the Pain*. New York; London: W-W-Norten.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherz, F. H. (1979). A concept of supervision based on definitions of job responsibility. In: C. E. Munson (Ed.). *Social work supervision: Classic statements and critical issues*. New York: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing, 70–82.
- Schroffel, A. (1999). How does clinical supervision affect job satisfaction? *The Clinical Supervisor*, 18(2), 91–105.
- Schwartz, W. (1979). Education in the classroom. *Paper presented at the annual meeting of the Council on Social Work Education*. Boston.
- Schwartz, W. (1968). Group work in public welfare. *Public Welfare*, 26, 322–368.
- Scurfield, R. (1981). Clinical to administrator: Difficult role transition? *Social Work Journal of National Association of Social Workers*, 21, 6. 495–501.
- Scurfield, R. (1982). *Skills of Supervision and Staff Management*. Itasca, Illinois: Peacock Publishers.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Shulman, L. (1969). Social Systems Theory and Field Instruction: A Case Example. In Herman G. (Ed.). *The general System Approach: Contributions Toward an Holistic conception Of Social Work*. New York: Council on Social Work Education.
- Shulman, L. (1982). *Skills of Supervision and Staff Management*. F. E. Peacock Publishers, INC.: Itasca, Illinois.
- Shulman, L. (1993). *Interactional supervision*. Washington, DC: NASW Press.

- Sinicroe, R., & Courniyer, D. (1990). Validity of Students Ratings of Field Instruction. *Journal of Social Work Education*, 26, 3, 266–271.
- Siporin, M. (1975). *Introduction to social work practice*. New York: Macmillan.
- Skelton, M. (2002). Defining ‘international’ in an international curriculum. In Hayden M., Thompson J., Walker G. (Eds). *International Education in Practice: Dimensions for National & International Schools*. Sterling, VA, USA. Stylus Publishing Inc.
- Skidmore, R. (1983). *Social Work Administration: Dynamic Management and Human Relationships*. Prentice-Hall Inc.: New Jersey.
- Skidmore, R. A. (1990). *Social work administration: Dynamic management and human relationships*. (Second Edition Rds.). New Jersey: Prentice Hall.
- Skills for Care/CWDC. providing effective supervision. (2007). Skills for Care/CWDC. Leeds: SfC. Retrieved from: www.skillsforcare.org.uk/files/Effective%20Supervision%20unit.pdf
- Smith, M. K. (2000). Curriculum Theory and Practice. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- Spence, S. H., Wilson, J., Kavanagh, D., Strong, J., & Worrall, L. (2001). Clinical supervision in four mental health professions: A review of the evidence. *Behaviour Change*, 18(3), 135–151.
- Statistics Canada. (1991). *Canada: a Portrait*. Ottawa.
- Stavkova, S., & Flaherty, M. (2017). Participatory Research: Community Building in Action. *Yearbook of Varna University of Management*, X, 376–385.
- Stephenson, M., Rondeau, G., Michaud, J. C., & Fiddler, S. (2000). *In critical demand: Social work in Canada*. Volume 1. Final report. Ottawa, Ontario: Social WorkSector Study, CASSW-ACCESS.
- Stephenson, M., Rondeau, G., Michaud, J. C., & Fiddler, S. (2001). *In critical demand: Social work in Canada*. Ottawa: CASSW-ACCESS.
- Stiles, E. (1979). Supervision in perspective. In: C. E. Munson (Ed.). *Social work supervision: Classic statements and critical issues*. New York: The Free Press, A

- Division of Macmillan Publishing, 83–93 (Reprinted from *Social Casework* 44 (January, 1963), 19–25).
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59–65.
- Strong, J., Kavanagh, D., Wilson, J., Spence, S. H., Worrall, L. & Crow, N. (2003). Supervision practice for allied health professionals with a large mental health service: Exploring the phenomenon. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 191–210.
- Terms of reference for training needs analysis. Continuing education component (2008). Retrieved from: https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/884_Cadre_reference_ang.pdf.
- The Social Work History Station (n. d.). Retrieved from: <http://www.boisestate.edu/socwork/dhuff/XX.htm>
- Thomas, E. J. (1978). Generating Innovation in Social Work: The Paradigm of Developmental Research. *Journal of Social Service Research*, 2 (1), 95–116.
- Thomlison, B. (1999). Supervision and consultation. In: F. J. Turner (Ed.) *Social work practice: A Canadian perspective*. Scarborough, Ontario: PrenticeHall Canada.
- Thompson, J. (1992). Corporate leadership in the 21st century. In: J. Renesch (Ed.). *New traditions in business*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Trecker, H. B. (1971). *Social work administration, principles and practices*. New York: Association Press.
- Tsui, M.-S. (2005a). Functions of social work supervision in Hong Kong. *International Social Work*, 48 (4), 485–493.
- Tsui, M.-S. (2005b). *Social work supervision: Contexts and concepts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turner, F. (1999). The Theoretical base of Practice. *Social Work Practice: a Canadian Perspective*. Ontario: Prentice-Hall.
- Urbanowski, M., & Dwyer, M. (1998). Student Views on Field instructor. *Learning Through Field instruction: A Guide for Students and Teachers*. Milwaukee: Family Services.

- Vargus, I. (1977). Supervision in social work. In: D. J. Karpus (Ed.). *Supervision of applied training*. West port, Connecticut: Greenwood Press.
- Veeder, N. W. (1990). Autonomy, accountability and professionalism: The case against close supervision in social work. *The Clinical Supervisor*, 8 (2), 33–47.
- Walsh, L., & Woodward, P. (1989). Continuing Professional Development; towards a National Strategy, Pickup Report, commissioned by the FE Department of the DES.
- Ward, T. W., Sawyer, F. D., McKinney, L., & Dettoni, J. (1974). “Effective Learning: Lessons To Be Learned From Schooling, in “Effective learning in Non-Formal Education, Org. T. W. Ward and W.A. Herzog Jr. (East Lansing, Michigan State University, 1974).
- Watkins, C. (1993). Development of the psychotherapy supervisor: Concepts, assumptions, and hypotheses of the Supervisor Complexity Model. *American Journal of Psychotherapy*, 1, 58–74.
- Watkins, J., Drury, L., & Preddy, D. (1992). From Evolution to Revolution: the Pressures on Professional Life in the 1990s (Bristol, University of Bristol).
- Watts, T., Elliot, D., & Mayadas, N. (1995). *International Handbook on Social Work Education*. Westport: Connecticut: Greenwood Press.
- Wax, J. (1979). Time-limited supervision. In: C. E. Munson (Ed.) *Social work supervision: Classic statements and critical issues*. New York : The Free Press, A Division of Macmillan Publishing, 111–121 (Reprinted from *Social Work*, 8, (July 1963), 37–43.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66,5, 297–333.
- Wiegand, C. F. (1979). Using a social competence framework for both client and practitioner. In: F. W. Clark, M. L. Arkava and associates (Eds.). *The pursuit of competence in social work*, (pp. 76–95). San Francisco: Jossey Bass.
- Wolfe, C. H. (1958). Basic components in supervision. *The Social Welfare Forum. Official proceedings, 85 National Conference on Social Welfare, Chicago*,

- Illinois, May 11–16, 1958.* (P. 177–189). New York: Columbia University Press.
Retrieved April 12, 2008. Retrieved from: <http://www.hti.umich.edu/ri/ncosw/>
- Worthington, E. (1984). Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 63–75.
- Yelaja, S. (1991). Doctoral social work education: a Canadian perspective, *Arete, 16* (1), 63–77.

ДОДАТКИ

Додаток А

Конвенція про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів № 142

Генеральна конференція Міжнародної організації праці, що скликана в Женеві Адміністративною радою Міжнародного бюро праці та зібралася 4 червня 1975 року на свою шістдесяту сесію, ухваливши прийняти ряд пропозицій щодо розвитку людських ресурсів: професійна орієнтація та професійна підготовка, що є шостим пунктом порядку денного сесії, вирішивши надати цим пропозиціям форми міжнародної конвенції, ухвалює цього двадцять третього дня червня місяця тисяча дев'ятсот сімдесят п'ятого року нижченаведену Конвенцію, яка може називатися Конвенцією 1975 року про розвиток людських ресурсів:

Стаття 1

1. Кожний член Організації ухвалює та розвиває всебічні й скоординовані політику і програми професійної орієнтації та професійної підготовки, тісно пов'язані із зайнятістю, зокрема через державні служби зайнятості.
2. Ці політики і програми належним чином враховують:
 - a) потреби, можливості та проблеми зайнятості як на регіональному, так і на національному рівні;
 - b) стадію та рівень економічного, соціального і культурного розвитку;
 - c) взаємозв'язок між розвитком людських ресурсів та іншими економічними, соціальними й культурними цілями.
3. Ці політики і програми здійснюються за допомогою методів, що відповідають національним умовам.
4. Ці політика і програми призначені для підвищення здатності окремої особи створювати та, індивідуально чи колективно, справляти вплив на виробниче й соціальне середовище.
5. Ці політики й програми стимулюють і дають змогу всім особам, на основі рівності і без будь-якої дискримінації, розвивати й застосовувати свої здібності до праці у своїх власних інтересах та відповідно до своїх прагнень, враховуючи потреби суспільства.

Стаття 2

З вищезазначеною метою кожний член Організації розробляє і вдосконалює відкриті, гнучкі й такі, що доповнюють одна одну, системи загальної та професійно-технічної освіти, шкільної і професійної орієнтації та професійної підготовки, незалежно від того, здійснюється така діяльність у системі формальної освіти чи поза нею.

Стаття 3

1. Кожний член Організації поступово розширює свої системи професійної орієнтації і системи професійної інформації щодо зайнятості з метою забезпечення того, щоб всебічна інформація та якомога ширша орієнтація були доступні дітям, молодим людям і дорослим, враховуючи відповідні програми для осіб з фізичними й розумовими вадами.
2. Такі інформація та орієнтація охоплюють вибір професії, професійну підготовку і пов'язані з нею можливості освіти, становище й перспективи у галузі зайнятості, перспективи просування по роботі, умови праці, безпеку та гігієну праці, а також інші аспекти трудового життя в різних галузях економічної, соціальної і культурної діяльності та на всіх рівнях відповідальності.
3. Ця інформація та орієнтація доповнюються інформацією щодо загальних аспектів колективних угод і прав та обов'язків усіх зацікавлених сторін відповідно до трудового законодавства; ця інформація надається згідно з національним законодавством і практикою, враховуючи відповідні функції та завдання заінтересованих організацій працівників і роботодавців.

Стаття 4

Кожний член Організації поступово розширює, пристосовує і гармонізує свої системи професійної підготовки з тим, щоб вони відповідали потребам молодих людей і дорослих у здобутті професійної підготовки протягом усього їхнього життя, у всіх секторах економіки, у всіх галузях економічної діяльності та на всіх рівнях кваліфікації і відповідальності.

Стаття 5

Політика та програми професійної орієнтації і професійної підготовки підготовлюються та здійснюються у співробітництві з організаціями роботодавців і працівників, та - коли потрібно і відповідно до національних законодавства та практики - з іншими заінтересованими органами.

Стаття 6

Офіційні документи про ратифікацію цієї Конвенції надсилаються Генеральному директорові Міжнародного бюро праці для реєстрації.

Стаття 7

1. Ця Конвенція зв'язує тільки тих членів Міжнародної організації праці, чий документи про ратифікацію зареєстрував Генеральний директор.
2. Вона набуває чинності через дванадцять місяців після того, як Генеральний директор зареєструє документи про ратифікацію двох членів Організації.
3. Надалі ця Конвенція набуває чинності стосовно кожного члена Організації через дванадцять місяців від дати реєстрації його документа про ратифікацію.

Стаття 8

1. Будь-який член Організації, що ратифікував цю Конвенцію, може після закінчення десятирічного періоду з моменту, коли вона початково набула чинності, денонсувати її актом про денонсацію, надісланим Генеральному директорові Міжнародного бюро праці і зареєстрованим ним. Денонсація набуває чинності через рік після реєстрації акта про денонсацію.
2. Кожний член Організації, що ратифікував цю Конвенцію, який протягом року після закінчення згаданого в попередньому параграфі десятирічного періоду не скористається своїм правом на денонсацію, передбаченим у цій статті, буде зв'язаний на наступний період тривалістю десять років і надалі зможе денонсувати цю Конвенцію після закінчення кожного десятирічного періоду порядком, встановленим у цій статті.

Стаття 9

1. Генеральний директор Міжнародного бюро праці оповіщає всіх членів Міжнародної організації праці про реєстрацію всіх документів про ратифікацію та актів про денонсацію, отриманих ним від членів Організації.
2. Оповіщаючи членів Організації про реєстрацію отриманого ним другого документа про ратифікацію, Генеральний директор звертає їхню увагу на дату настання чинності цієї Конвенції.

Стаття 10

Генеральний директор Міжнародного бюро праці надсилає Генеральному секретареві Організації Об'єднаних Націй для реєстрації відповідно до статті 102 Статуту Організації Об'єднаних Націй повні відомості щодо всіх документів про ратифікацію та актів про денонсацію, зареєстрованих ним відповідно до положень попередніх статей.

Стаття 11

Кожного разу, коли Адміністративна рада Міжнародного бюро праці вважає це за потрібне, вона подає Генеральній конференції доповідь про застосування цієї Конвенції і вирішує, чи слід вносити до порядку денного Конференції питання про її повний або частковий перегляд.

Стаття 12

1. У разі, якщо Конференція ухвалить нову конвенцію, яка повністю або частково переглядає цю Конвенцію, та якщо в новій конвенції не передбачено іншого, то:

- а) ратифікація будь-яким членом Організації нової, переглянутої конвенції спричиняє автоматично, незалежно від положень статті 8, негайну денонсацію цієї Конвенції за умови, що нова, переглянута конвенція набула чинності;
- б) починаючи від дати настання чинності нової, переглянутої конвенції, цю Конвенцію закрито для ратифікації її членами Організації.
2. Ця Конвенція залишається в кожному разі чинною за формою та змістом стосовно тих членів Організації, котрі її ратифікували, але не ратифікували нової, переглянутої конвенції.

Стаття 13

Англійський і французький тексти цієї Конвенції мають однакову силу.

Дата набуття чинності: 19 липня 1977 року.

Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці 1965-1999, Том II Міжнародне бюро праці, Женева N 142

Додаток підготовлений та перекладений автором.

Додаток Б

FSW Declaration of Ethical Principles of Social Work

(Декларація етичних принципів соціальної роботи Міжнародної федерації соціальної роботи)

- Social workers serve the development of human beings through adherence to the following basic principles:
- Every human being has a unique value, which justifies moral consideration for that person.
- Each individual has the right to self-fulfillment to the extent that it does not encroach upon the same right of others, and has an obligation to contribute to the well-being of society.
- Each society, regardless of its form, should function to provide the maximum benefits for all of its members.
- Social workers have a commitment to principles of social justice.
- Social workers have the responsibility to devote objective and disciplined knowledge and skill to aid individuals, groups, communities, and societies in their development and resolution of personal-societal conflicts and their consequences.
- Social workers are expected to provide the best possible assistance to anybody seeking their help and advice, without unfair discrimination on the basis of gender, age, disability, colour, social class, race, religion, language, political beliefs, or sexual orientation.
- Social workers respect the basic human rights of individuals and groups as expressed in the United Nations Universal Declaration of Human Rights and other international conventions derived from that Declaration.
- Social workers pay regard to the principles of privacy, confidentiality, and responsible use of information in their professional work. Social workers respect justified confidentiality even when their country's legislation is in conflict with this demand.
- Social workers are expected to work in full collaboration with their clients, working for the best interests of the clients but paying due regard to the interests of others involved. Clients
 - Are encouraged to participate as much as possible, and should be informed of the risks and likely benefits of proposed courses of action.
- Social workers generally expect clients to take responsibility, in collaboration with them, for determining courses of action affecting their lives. Compulsion which might be necessary to solve one party's problems at the expense of the interests of others involved should only take place after careful explicit evaluation of the claims of the conflicting parties. Social workers should minimize the use of legal compulsion.
- Social work is inconsistent with direct or indirect support of individuals, groups, political forces or power-structures suppressing their fellow human beings by employing terrorism, torture or similar brutal means.

Додаток підготовлений автором.

Додаток В

CASW Code of Ethics Obligations

(Етичний кодекс соціальних працівників Канадської асоціації соціальної роботи)

A social worker shall carry out his/her professional duties and obligations with integrity and objectivity.

A social worker shall have and maintain competence in the provision of social work service to a client

A social worker shall not exploit the relationship with a client for personal benefit, gain or gratification.

A social worker shall maintain the best interest of the client as the primary professional obligation.

A social worker shall protect the confidentiality of all information acquired from the client or others regarding the client and the client's family during the professional relationship unless:

- a) The client authorizes in writing the release of specified information, or
- b) The information is released under the authority or statute or an order of a court of competent jurisdiction.

A social worker who engages in another profession, occupation, affiliation or calling shall not allow these outside interests to affect the social work relationship with the client.

A social worker in private practice shall not conduct the business of provision of social work services for a fee in a manner that discredits the profession or diminishes the public's trust in the profession.

A social worker shall advocate for workplace conditions and policies that are consistent with the code.

A social worker shall promote excellence in the social work profession.

A social worker shall advocate change:

- a) In the best interest of the client,
- b) For the overall benefit of society, the environment and the global community.

Додаток підготовлений автором.

Додаток Г

Personal interview of the author with Brad McKenzie, professor of the University of Manitoba, Winnipeg, Canada

Особисте інтерв'ю автора з Бредом МакКензі, професором Манітобського університету,
м. Вінніпег, Канада)

October 20, 2016.

Brad McKenzie <Brad.McKenzie@umanitoba.ca>, (204) 269-78-00

1. Who teach supervisors?

At the MSW level, university professors teach courses on Supervision to: students, already supervisors, practical professionals.

Agency-based training (in agency): usually trainers are people who have had experience and those who have developed courses for people in the field. Training is usually taught in a modular format (2-3 days on a monthly basis). Over the time the participants will be given a certificate.

One-off (specialized) training – it does not lead to certificate. It is usually a training course that upgrades professional qualification, improves professional skills of workers. Such courses are conducted by people who have corresponding qualifications and not necessarily in the area of social work. They may be psychologists, sociologists etc., but those who have developed a special program on supervision that is valuable.

Training courses are also being developed by the provincial government and independent university (who charge fees).

2. Who define and guarantee that professionals will acquire relevant competencies (expertise)?

Nobody guarantees that professionals will acquire these competencies in supervision. It is part of the MSW program – that is all. There is no requirement that all supervisors have certificate of Compliance. Employer defines whether supervisors need more training and whether they have enough qualifications to do training. Exception: If agency was accredited to provide specific services. Not all agencies go through the accreditation process (health, family counseling – do go). Such agencies (state and NGOs) unite into associations which define the body (group) that has the authority to accredit.

3. Who are the developers of these educational standards?

The body that would be doing accreditation and would be approved by association (e.g. family counselors).

4. Who work out (define) competencies?

5. Does the certified educational program exist?

No.

6. Who is the developer of this program?

7. Who carries out the research regarding the competencies needed to implement supervision?

Only sometimes the research is carried out by those who develop programs to find out people's needs.

8. Who develop curriculum content?

There are no particular requirements regarding the programs. The developers – are people who decide to put up program. Academic hours are different in each program.

9. How many universities in Canada teach courses on supervision? Name some. Are they united into supervisory associations?

University of Calgary (Alberta). No.

10. What other Colleges of Social Work besides Manitoba College have continuing education?

The College might occasionally be involved in encouraging supervision training. But the colleges do not play a major role.

Додаток підготовлений автором.

Додаток Д

FACULTY OF SOCIAL WORK, UNIVERSITY OF MANITOBA BACHELOR OF SOCIAL WORK (BSW) DEGREE PROGRAM FIELD INSTRUCTION SWRK 3150 COURSE SYLLABUS

Field Coordinators:

Joan Churley, Distance Delivery Social Work Program

Telephone: 204-474-6812

E-mail: Joan.Churley@umanitoba.ca

Kelly Scott, Fort Garry and Inner City Social Work Programs

Telephone: 204-474-8300

E-mail: Kelly.Scott@umanitoba.ca

Janet Brady, Northern Bachelor of Social Work Program

Telephone: 204-778-4271

E-mail: Janet.Brady@umanitoba.ca

Florette Giasson, Université de Saint-Boniface

Telephone: 204-237-1818 ext. 728

E-mail: fgiasson@ustboniface.ca

Pre-requisites: Students must have successfully completed the following four foundation courses prior to applying for SWRK 3150: SWRK 1310- Social Welfare Policy Analysis; SWRK 2080 -Interpersonal Communication Skills; SWRK 2090-Human Behaviour and Social Work Practice; and SWRK 3140-Introduction to Social Work Practice.

Co-requisite: SWRK 4200 Field/Focus Seminar (6 credit hours)

Course Description

A first educationally directed field experience in which students will have the opportunity to engage, as beginning practitioners, in the processes of social work assessment, planning, intervention, evaluation and integration of theory from classroom to practice setting. Students from Fort Garry, Inner City and Distance Delivery Social Work Programs are required to complete 420 hours in field practicum. This time commitment includes field orientation, involvement with the agency in planning for and engaging in practice activity, preparing for and engaging in supervision with appointed Field Instructor and/or Agency Mentor, as well as evaluation of performance.

In addition to educational contact time with the field instructor in individual sessions, some students will have an opportunity to engage in group sessions and/or other training as determined by the field practicum instructor. Contact time may also include in-person or on-line/teleconference review meetings with Faculty Liaison, Field Coordinator, Field Instructor and/or Agency Mentor. The student is graded on a pass/fail basis, subject to satisfactory completion of learning objectives, curriculum requirements and field hours.

Overview

The purpose of field instruction is to ensure that students have appropriately sequenced social work practice experiences in community agency settings. Educationally focused instruction brings to consciousness the self-awareness and discipline required of a generalist professional practitioner. This occurs through a series of progressively more demanding practice situations. It is the component of the curriculum in which the student practices in order to learn. The field experience gives the student the knowledge and skills to effectively practice in a variety of settings and fields. As noted, a six (6) credit hour practice course (SWRK 4200) must be taken concurrent with the field placement.

Students engage in SWRK 3150 in a variety of settings and are provided with the opportunity to undertake a range of social work roles. In field practicum, students begin to incorporate academic knowledge, values and ethics of the profession in social work practice.

Course Objectives

In practicum, students are expected to interact with key people in the field setting appropriately and sensitively. Students are expected to demonstrate an understanding of the agency's structure, mandate, and objectives as well as a basic understanding of the overall service delivery system. They are required to identify, develop and strengthen their verbal and non-verbal communication skills. They are also expected to demonstrate a commitment to the importance of self-awareness as a means to effective professional involvement and development.

Students will be able to facilitate identification and prioritization of clients' needs and to respect clients' rights, including the importance of ensuring self-determination of clients in the process. Students are expected to demonstrate their commitment to the primary consideration of the welfare of the client/participant in their work. Students will also be expected to demonstrate a commitment to ethical behavior as the core of social work practice, including an understanding of the *CASW Code of Ethics*.

The primary objectives of this course will be met when the student is able to demonstrate the following:

- **Professionalism and Ethical Standards**
 - The student is able to articulate social work ethics and principles
 - The student completes documentation on time and demonstrates professional writing skills
 - The student takes initiative for learning at their placement
 - The student maintains clear boundaries with clients, co-workers and collaterals
- **Assessment and Intervention Skills in Practice**
 - The student demonstrates effective use of self
 - The student possesses the essential communication, assessment and documentation skills
 - The student can work effectively with clients with a range of beliefs, emotions and behaviors
 - The student develops an effective and collaborative working relationships with others
 - The student demonstrates an awareness of issues of race, class, age, sexual orientation, ableism, geographical factors and gender can effect case planning
 - The student can assist clients in identifying social networks and supports for positive benefit
- **Reflective Capacity and Critical Analysis**
 - The student demonstrates ability to engage in constructive discussions and reflections of self
 - The student identifies ethical issues in relation to client's right to self-determination
 - The student identifies theory when discussing interventions with clients
 - The student is mindful of her/his place of privilege when engaging with others
 - The student takes risks and is open to challenges including new learning and self-development
- **Fostering and Promoting of Human Rights and Social Justice**
 - The student demonstrates an awareness of global issues
 - The student recognizes the importance of anti-oppressive practice
 - The student advocates for the rights of others and identifies any human rights concerns
- **Integration of Policy and Practice**
 - The student is aware of the links between policy and social work practice
 - The student understands and complies with agency policies and procedures
 - The student understands the concepts of a strengths-based perspective when working with community groups and partner organizations
 - The student can research, draft and prepare policy proposals

Throughout the practicum course, students will be evaluated on their ongoing development of skills and integration of knowledge and values in practice. Students are expected to take responsibility for their learning and to demonstrate initiative in accessing feedback regarding the effectiveness of their interventions. A student's professional growth, development and performance are measured relative to individual, field agency and university expectations. Upon successful completion, students are required to have the basic knowledge and skills to prepare them for beginning social work practice.

Methods

In field practicum, students are expected to demonstrate professional behaviour in all aspects of training and practice. Students are expected to engage in ongoing critical thinking and to ensure that their knowledge and understanding are shared and reflected in a comprehensive manner in the work undertaken in the field setting.

All students in field practicum are expected to attend Field Orientation sessions, as facilitated by the Faculty, and to attend all In-Agency Orientation sessions. All students are also required to complete the following as part of their field practicum course:

- Learning Contract
- Professional Reflective Journals and/or Practice Guide tasks
- Time-Logs (and accompanying linkage with learning goals)

Additional methods and approaches taken to facilitate learning in field practicum settings will vary based on the agency/program in which the student is placed. The Field Instructor and /or Agency Mentor has the primary responsibility for determining and selecting other areas of involvement for the student, based on the learning goals identified in the contracting phase. The learning opportunities should be based on a generalist approach to social work practice and be varied enough to allow exposure to as many aspects of practice as are available in the field setting. The Field Instructor and/or Agency Mentor has several tools to choose from in order to enhance student learning and to assess student performance. These methods may include the following:

- Verbal reports
- Preparing for and reviewing field progress via regular supervision meetings
- Student initiating discussion regarding any outstanding areas of concern or inquiry pertaining to the field practicum and/or as documented in the Professional Reflective Journal or Practice Guide reflections
- Completion of all tasks as determined by Field Instructor and/or Agency Mentor. This may include tools to support the assessment/intervention process (e.g., genograms, eco-maps)
 - Process recordings
 - File recordings
 - Summary recordings
 - Case conference presentations
 - Referrals for service and/or funding
 - Presentation seminars and workshops
 - Program or policy development tasks
 - Training (e.g., ASIST, Risk Assessment, Structured Decision Making)
 - Completion of all evaluation documents (e.g., mid-term, final)
 - Modelling/Shadowing
 - Video/DVD recordings
 - Audio tapes
 - Direct in-person observations
 - One-way mirror observation
 - Client meeting co-facilitation
 - Group preparation activities or co-facilitation

Statement of Practice: If a student fails to submit a requested assignment (including Professional Reflective Journals or Practice Guide tasks) or does not make him/herself available for supervision or evaluation, a failing grade may be assigned. This will be assigned at the discretion of the Field Coordinator (who is the Instructor of Record), in consultation with the Field Instructor, Agency Mentor and Faculty Liaison.

Meetings and Workshops: All students are expected to participate in meetings and workshops that are organized as part of the Field Program. Information and planning meetings held prior to the actual placement date are not counted as part of the required hours in placement. Workshops related to the Field Program such as Field Orientation that the student attends during the academic year in which their placement occurs can be counted as part of the field placement hours.

If a student is uncertain as to whether a particular training opportunity or workshop (offered during field placement) is applicable to their learning contract with the agency and therefore included in field hours, he/she should consult with his/her appointed Field Instructor and/or Agency Mentor.

Course Expectations

The schedule of time required for the field placement will be included in the Key Dates Form and the Learning Contract.

- Fort Garry, Inner City and Distance Delivery Social Work Program students complete 420 hours
- Northern BSW Program students complete 490 field hours (as this includes additional field preparation workshops)
- Université de Saint-Boniface BSW Program students complete 450 field hours

Any variation to the field hour requirement must be negotiated with the Field Instructor, Agency Mentor, Field Liaison and Field Coordinator.

Grading

Students are expected to complete all field-related work, including demonstration of skills and abilities, as outlined in the Learning Contract and Skills Evaluation Form. All Field Instructors, Agency Mentors and Field Students are required to complete a mid-term and final evaluation document, as part of the Skills Evaluation Form. This is the tool used to determine and assign grades. A final grade will be determined based on completed assignments, observation of student's performance including attainment of student's learning objectives (as stipulated in the Learning Contract), completion of program expectations (as determined by the Field Instructor/Agency Mentor), demonstration of professional suitability and meeting of curriculum requirements as outlined on the course syllabus and Skills Evaluation Forms, including completion of field hour requirements. The evaluation of a student is done on a pass/fail basis.

SWRK 3150 is a co-requisite course with SWRK 4200 Field/Focus Seminar. If a student voluntarily withdraws from one course, he/she must withdraw from the other.

Grade appeals should initially be discussed with the Field Instructor and/or Agency Mentor, as appropriate. Appeals of final grades are to be requested by the student to the Instructor and/or Agency Mentor with a support rationale in writing. This may be followed by additional consultation with the Faculty Liaison and finally the Field Coordinator. Outstanding issues may be appealed to the Appeals Committee of the Faculty of Social Work.

Please refer to the B.S.W. Student Handbook for further details on academic regulations and procedures.

Plagiarism

Plagiarism is defined in the University of Manitoba General Calendar, and it carries serious academic penalties. If you are unsure of the appropriate practices to avoid plagiarism please consult with the instructor.

Student and Academic Staff Responsibilities

The University of Manitoba has expectations regarding student behaviour. Policies concerning inappropriate or disruptive behaviour are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/279.htm

Policies regarding student discipline are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/discipline/531.htm

In addition, policies regarding academic staff's responsibilities regarding students are available online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/278.htm

The Faculty of Social Work Policy and Guidelines on Confidentiality can be found in the BSW Handbook and on the Faculty of Social Work website. All students are responsible for making themselves aware of this policy. Confidentiality is to be practiced and maintained whether in

written assignments, in-class discussions, or in discussions about the course outside of class. Confidentiality is a professional value, as reflected in the Canadian Association of Social Workers (CASW) Code of Ethics, and requires that professionally acquired information about service users be considered as private and will not be shared with third parties unless the service user provides informed consent. This policy recognizes that in some circumstances a professional or legal obligation exists to share information without client consent.

The Faculty of Social Work Social Media Policy and Guidelines can be found in the BSW Handbook and on the Faculty of Social Work website. All students are responsible for making themselves aware of this policy. Members of the Faculty of Social Work community are responsible and accountable for their actions and statements. The guidelines are intended to help in making appropriate professional decisions about communication in classrooms through blogs, websites, wikis, twitter and other forms of social media. The use of unfounded or derogatory statements or misrepresentation is prohibited by the Faculty of Social Work and associated field agencies and may be subject to examination under the University of Manitoba policies related to student discipline, professional unsuitability, sexual harassment, or respectful work and learning environments.

Professional Unsuitability

The Faculty of Social Work may require any student to withdraw from the Faculty pursuant to the procedures set out in this By-law when the student has been found unsuited, on considerations of competence or professional fitness, for the practice of Social Work. For further information, please refer to the B.S.W. Undergraduate Handbook.

Attendance

Students are expected to demonstrate initiative and participate actively in all aspects of their field practicum. Students who miss in excess of two consecutive days of field practicum may be required to provide medical documentation verifying the reason for their absence from field. If a student is not attending field practicum on a regular and consistent basis or is demonstrating difficulty in meeting basic expectations of attending in a timely and reliable manner, a review meeting is established with the Field Student, Field Instructor, Agency Mentor and Field Liaison to determine next steps. This may lead to the student being asked to leave the field practicum or may involve the development of an Addendum to the Learning Contract with documented areas of required improvement identified and time frames for review clearly established. At the point of review and based on the student's performance, the student may be allowed to continue with his or her field practicum, may be advised that current performance is at a failing grade and/or may be asked to withdraw from practicum.

Exceptional circumstances such as prolonged illness, which have a significant impact on overall completion of field practicum requirements, may be given special consideration upon a written request from the student, along with accompanying medical documentation, during the term of absenteeism. The Field Coordinator has the right to set deadlines, in collaboration with the Field Liaison and Field Instructor, and to impose the grade of "F" for non-negotiated and/or unreasonable delays in field practicum completion. In the normal course of events, students are expected to meet all deadlines, attainment of learning objectives and curriculum requirements including field hours, within the regular academic session.

General Expectations

As students and adult learners with experience and knowledge, it is expected that students contribute to the Field Practicum through attendance, participation, professional behaviour and compliance with the learning contract and agency policies. Written assignments (journals and all assignments requested by the Field Instructor and/or Agency Mentor) are expected to meet the requirements of scholarship at the undergraduate level.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6thed.). Washington, DC: Author.

Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). *Writing with style: APA style for social work* (2nded.) Toronto: Nelson Thomson Learning.

Student Services

If you are experiencing difficulties with your studies or assignments, or have a disability or illness which may affect your course of study, you should discuss these issues with the instructor and/or one of the following Student Service offices as soon as possible:

Student Accessibility Services	Phone:	204-474-7423 (Voice)
520 University Centre		204-474-9790 (TTY)
Student Counselling and Career Centre	Phone:	204-474-8592
474 University Centre		
Academic Learning	Phone:	204-480-1481
201 Tier Building		

Assignments and Tasks

Grading will be based on completed field practicum assignments, field hours and demonstrated learning and skill development. While all students are expected to complete the Learning Contract, weekly Professional Reflective Journals and Time Logs (with accompanying linkage with learning goals), other assignments will be based on the direction and discretion of the Field Instructor. The tasks and assignments identified should be relevant to the student's learning objectives and key curriculum requirements.

Recommended References

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6thed.). Washington, DC: Author.

Baird, B. (2008). *The internship, practicum and field placement handbook: A guide for the helping professions* (5thed.). New Jersey: Prentice Hall.

Barker, R. (2003). *The social work dictionary* (5th edition). Washington, DC: NASW Press.

Barlow, C., & Hall, B.L. (2007). "What about feelings?" A study of emotion and tension in social work field education." *Social Work Education*, 26, 399-413.

Beebe, S.A., Beebe, S.J., Redmond, M.V., & Geerinck, T.M. (2011). *Interpersonal Communication: Relating to others*. (5thed.). Scarborough, Ontario: Pearson.

Birkenmaier, J., & Berg-Weger, M. (2011). *The practicum companion for social work: Integrating class and field work* (3rd ed.). Toronto, ON: Pearson Education.

Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Bogo, M & Vayda, E. (1998). *The practice of field instruction in social work: Theory and Process* (2nded.). New York, NY: Columbia University Press.

Bruyere, G. (1998). "Living in another man's house: Supporting Aboriginal learners in social work education." *Canadian Social Work Review* 15, 169-176.

Canadian Association of Social Workers (CASW)/Association Canadienne des Travailleuses et travailleurs sociaux (2005). *Code of Ethics 2005*.

Canadian Association for Social Work Education/Association Canadienne Pour La Formation en Travail Social, CASWE/ACFTS (May 2012). *Standards for Accreditation*. Ottawa, Ontario: CASWE/ACFTS.

Chappell, R. (2010). The Nature of Canadian Social Welfare. *Social Welfare in Canadian Society* (4thed.). Toronto: Nelson Education.

Cournoyer, B. (1991). *The social work skills workbook*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Drolet, J., Clark, N., & Allen, H. (2012). *Shifting sites of practice: Field education in Canada*. Toronto, ON: Pearson Canada.

Egan, G. & Schroeder, W. (2009). *Exercises in helping skills*. Toronto: Nelson Education Limited.

Graham, J. R., Swift, K. J., & Delaney, R. (2009). *Canadian social policy: An introduction* (3rd ed.). Toronto, ON: Nelson Education.

- Heinonen, T. & Spearman, L. (2010). *Social Work Practice: Problem-Solving and Beyond* (3rd ed.). Toronto: Irwin Publishers.
- Maclean, S. & Harrison, R. (2009). *Making the most of your practice learning opportunities...OR...Everything you ever wanted to know about social work placements*. Great Britain: Kirwin Maclean Associates Limited.
- Mullaly, R. (2007). *The new structural social work* (3rded.). Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Nichols, Q. (2012). *Connecting core competencies: A workbook for social work students*. New Jersey: Pearson Education.
- O'Hara, A., Weber, Z., & Levine, K. (2010). *Skills for Human Service Practice: Working with Individuals, Groups and Communities*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- O'Hare, T. (2009). *Essential skills of social work practice: Assessment, intervention and evaluation*. Chicago: Lyceum Books.
- Razack, N. (2002). *Transforming the field: Critical anti-racist and anti-oppressive Perspectives for the human services practicum*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Robbins, S., Chatterjee, P., & Canda, E. (2012). *Contemporary Human Behavior Theory: A Critical Perspective for Social Work* (3rded.). Toronto: Allyn and Bacon.
- Royse, D., Singh Dhooper, S., & Lewis Rompf, E. (2007). *Field Instruction: A guide for social work students* (5thed.). Toronto: Pearson Education.
- Shebib, B. (2011). *Choices: Interviewing and counselling skills for Canadians*. (4thed.). Pearson: Education Canada.
- Shulman, L. (1993). *Teaching the helping skills: A field instructor's guide*. Virginia: Council on Social Work Education.
- Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). *Writing with style: APA style for social work* (2nded.). Toronto: Nelson Thomson Learning.
- Ward, K. & Sakina Mama, R. (2010). *Breaking out of the box: Adventure-based field instruction* (2nd ed.). Chicago: Lyceum Books Inc.

**Розгорнута навчальна програма з практичної підготовки
факультет соціальної роботи Манітобського університету
(анотований переклад з англійської мови)**

Категорія	Фунція
<i>1</i>	<i>2</i>
Університет, факультет, освітній рівень	Факультет соціальної роботи Манітобського університету, освітній рівень “бакалавр”
Назва дисципліни	Практична підготовка (SWRK 3150) (Ознайомлювальна практика)
Прізвище та ім'я викладача/викладачів; місцезнаходження офісу, службовий телефон, e-mail	Joan Churley, Distance Delivery Social Work Program Telephone: 204-474-6812 E-mail: Joan.Churley@umanitoba.ca Kelly Scott, Fort Garry and Inner City Social Work Programs Telephone: 204-474-8300 E-mail: Kelly.Scott@umanitoba.ca Janet Brady, Northern Bachelor of Social Work Program Telephone: 204-778-4271 E-mail: Janet.Brady@umanitoba.ca Florette Giasson, Université de Saint-Boniface Telephone: 204-237-1818 ext. 728 E-mail: fgiasson@ustboniface.ca
Пре-реквізити	SWRK 1310 – Аналіз політики соціального забезпечення; SWRK 2080 – Міжособистісні вміння та навички спілкування; SWRK 2090 – Поведінка людини і практика соціальної роботи; SWRK 3140 – Вступ до практики соціальної роботи
Ко-реквізити	SWRK 4200 – Практичний семінар (6 кредитних годин)*
Опис навчальної дисципліни	Цей перший вид практики забезпечує студентів можливістю спостерігати за процесом надання послуг у різноманітних сферах практичної діяльності. Студенти-практиканти-початківці – глибше засвоюють основні цінності та професійні етичні засади соціального працівника, вчать оцінювати, планувати, виконувати заплановане у процесі професійного втручання, а також роблять перші спроби поєднати теоретичні знання із практичною діяльністю. Студентам рекомендують пройти від 420 до 490 годин практичної підготовки, які передбачають обов'язкову супервізію із призначеним супервізором в організації соціальної служби, а також брати участь у групових та індивідуальних заняттях із керівником практики та, за потреби, із координатором практики. За результатами виконання програми ознайомлювальної практики з соціальної роботи студенти складають недиференційований залік наприкінці семестру
Мета курсу та загальні вимоги	Цей практичний курс передбачає виконання перших практичних завдань та ролей з метою навчання. Студенти розвивають перші вміння та навички надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Водночас студенти повинні відвідувати Практичний семінар SWRK 4200. У рамках цього курсу студенти вперше інкорпоруєть академічні знання, цінності та професійну етику у практику соціальної роботи

1	2
Завдання курсу та очікувані результати	<p>Очікується, що студенти взаємодіятимуть із ключовими фахівцями у відповідний спосіб та демонструватимуть розуміння структури, статуту та цілей діяльності організації. Студенти матимуть змогу розвинути вміння та навички вербальної й невербальної комунікації, пріоритизації потреб клієнта, виявлятимуть повагу до прав клієнта та його/її активного залучення до вирішення власних проблем.</p> <p>Очікують, що студенти демонструватимуть етичну поведінку та розуміння Етичного кодексу соціальних працівників</p>
Методи навчання	<p>Під час проходження практики студенти повинні поводитись професійно, демонструвати вміння та навички критичного мислення, відвідувати настановчі зустрічі, заповнити необхідні робочі документи, зокрема, навчальний контракт, журнал спостережень та роздумів.</p> <p>Супервізор практики безпосередньо відповідає за виконання завдань, визначених у навчальному контракті студента.</p> <p>Методи містять такі пункти (перелік можна розширити):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Усна доповідь; - Участь у супервізійних сесіях; - Заповнення документів, що стосуються практики; - Виконання всіх завдань, визначених викладачем практики та супервізором; - Заповнення файлів клієнтів (наприклад генограм та екокарт); - Написання підсумкових звітів; - Підготовка до семінарів та презентацій; - Виконання завдань, пов'язаних із розробкою політики організації; - Заповнення оціночних анкет; - Відео та аудіо записи; - Підготовка та участь у групових видах діяльності. <p>Головні цілі цього курсу вважатимуть досягнутими, якщо студент зможе продемонструвати:</p> <p>Професіоналізм та етичні стандарти, а саме: розуміння етичних принципів професії, вчасне грамотне оформлення та представлення робочої документації, ініціативність у навчальному процесі, розуміння та дотримання професійних меж із клієнтами, працівниками, супервізором та викладачем практики.</p>

1	2
Методи навчання	<p>- Вміння та навички оцінювання та професійного втручання, які передбачають: ефективне використання набутих знань та умінь, як інструменту соціальної роботи; відповідний рівень комунікативних, оцінювальних умінь та навичок, умінь та навичок ведення документації; вміння працювати із клієнтами з іншого культурного, етнічного, релігійного, класового середовища тощо, гендерну толерантність, вміння співпрацювати із колегами та працівниками. Студент усвідомлює вплив особи на інших людей.</p> <p>- Вміння та навички рефлексії та критичного аналізу, які передбачають: участь у конструктивних дискусіях, вміння пізнавати себе у результаті аналізу знань і власних вчинків, розуміння теорій соціальної роботи у процесі втручання, усвідомлення своєї ролі у процесі взаємодії з іншими людьми, вміння ризикувати та приймати виклики задля набуття нових знань та особистого розвитку.</p> <p>- Сприяння дотриманню прав людини та соціальної справедливості, які передбачають розуміння глобальних проблем, важливість здійснення антидискримінаційної практики та відстоювання прав клієнтів. Інтеграція політики і практики передбачає, що студенти розуміють зв'язок між політикою та практикою соціальної роботи, а також дотримуються правил діяльності соціальної організації, в якій вони проходять практику, розуміють застосування концепцій перспективи сильних сторін у процесі роботи з групами в громаді та іншими організаціями-партнерами, виявляють вміння та навички проведення досліджень і написання пропозицій щодо розробки політики організації</p>
Критерії оцінювання успішності студентів	<p>Під час проходження практики студентів оцінюватимуть відповідно до їхнього поступу та вміння набувати й розвивати професійні здібності та інтегрувати знання, вміння та навички і цінності у практичну діяльність. Студенти усвідомлюють відповідальність за своє навчання та мають ініціювати зворотний зв'язок щодо власних навчальних та практичних здобутків. На завершення практики студенти набудуть базові знання, вміння та навички для початкової практики у галузі соціальної роботи. У випадку невиконання завдань студент не отримує залік. Таке рішення приймають разом координатор практики, викладач практики та супервізор</p>
Відповідальність сторін навчального процесу	<p>Манітобський університет висуває певні вимоги щодо поведінки студентів. Політики щодо невідповідної поведінки прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/279.htm Дисциплінарні заходи прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/discipline/531.htm Політики щодо відповідальності викладачів та супервізорів прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/278.htm Відтак, всі сторони навчально-практичного процесу мають дотримуватись вимог щодо збереження конфіденційності</p>

Рекомендована література	<p>Bogo, M. (2010). <i>Achieving competence in social work through field education</i>. Toronto, ON: University of Toronto Press.</p> <p>Bogo, M & Vayda, E. (1998). <i>The practice of field instruction in social work: Theory and Process</i> (2nd ed.). New York, NY: Columbia University Press.</p> <p>Bruyere, G. (1998). "Living in another man's house: Supporting Aboriginal learners in social work education." <i>Canadian Social Work Review</i> 15, 169-176.</p> <p>Canadian Association of Social Workers (CASW)/Association Canadienne des Travailleuses et travailleurs sociaux (2005). <i>Code of Ethics 2005</i>.</p> <p>Canadian Association for Social Work Education/Association Canadienne Pour La Formation en Travail Social, CASWE/ACFTS (May 2012). <i>Standards for Accreditation</i>. Ottawa, Ontario: CASWE/ACFTS.</p> <p>Mullaly, R. (2007). <i>The new structural social work</i> (3rd ed.). Don Mills, ON: Oxford University Press.</p> <p>Shulman, L. (1993). <i>Teaching the helping skills: A field instructor's guide</i>. Virginia: Council on Social Work Education.</p> <p>Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). <i>Writing with style: APA style for social work</i> (2nd ed.) Toronto: Nelson Thomson Learning</p>
--------------------------	---

Додаток підготовлений автором.

Додаток Е

FACULTY OF SOCIAL WORK, UNIVERSITY OF MANITOBA PRE-MSW PROGRAM SWRK 6050 - FIELD PRACTICE COURSE SYLLABUS

Field Coordinator:

Kelly Scott, Fort Garry and Inner City Social Work Programs

Telephone: 204-474-8300

412 Tier Building

E-mail: Kelly.Scott@umanitoba.ca

Contact information for the Field Instructor, Agency Mentor (where appropriate) and Faculty Liaison are determined upon confirmation of the student in a field setting.

Pre/co-requisite: SWRK 6020-Social Work Practice Seminar (6 credit hours)

Co-requisite: SWRK 4200-Field Focus of Social Work Practice (6 credit hours)

Course Description

SWRK 6050 is an educationally focused practice experience where the student carries a sustained professional role as a beginning practitioner. The course requires 450 hours of time including an orientation period, engagement in practicum activities under supervision, educational contact time with the Field Instructor and/or Agency Mentor and evaluation of performance.

In addition to educational contact time with the field instructor in individual sessions, some students will have an opportunity to engage in group sessions and or other training as determined by the Field Instructor and/or Agency Mentor. Contact time may also include in-person or on-line/teleconference review meetings with Field Instructor, Agency Mentor, Faculty Liaison, and/or Field Coordinator. The student is graded on a pass/fail basis, subject to satisfactory completion of all required documentation, learning objectives, curriculum requirements and field hours.

Overview

The purpose of field instruction is to ensure that students have appropriately sequenced social work practice experiences in a community agency setting. Educationally focused instruction brings to consciousness the self-awareness and discipline required of a generalist professional practitioner. This occurs through the student taking on increased roles and responsibilities in the practice setting. It is the component of the curriculum in which the student practices in order to learn. The field experience gives the student a wide range of knowledge and skills in preparation for social work practice. As noted, a six (6) credit hour practice course (SWRK 4200) must be taken concurrent with the field placement.

The Faculty of Social Work places students in various settings to offer them opportunities to learn how to practice social work, including the integration of academic knowledge and the values and ethics of the profession.

Course Objectives

In practicum, students are expected to interact with key people in the field setting appropriately and sensitively. Students are expected to demonstrate an understanding of the agency's structure, mandate, and policies as well as a basic understanding of the overall service delivery system. Students are required to be able to identify, develop and strengthen their interpersonal communication skills. They are required to demonstrate a commitment to the importance of ongoing self-awareness as a means to effective professional involvement and development.

Students are required to facilitate identification and prioritization of clients' needs and to respect clients' rights, including the importance of ensuring self-determination of clients in the process. Students are expected to demonstrate their commitment to the primary consideration of the welfare of the client/participant in their work. They are also expected to demonstrate a commitment to ethical behaviour as the core of social work practice, including an understanding of the CASW *Code of Ethics*.

The primary objectives of this course will be met when the student is able to demonstrate the following:

- **Professionalism and Ethical Standards**
 - Understanding and articulating the role of social work within the context of the field setting
 - Knowledge of social work values and principles, including adherence to the *CASW Code of Ethics*
 - Respectful and unbiased position towards the client is reflected in documentation and practice
 - Ability to clarify, develop, maintain and reinforce professional boundaries
 - Initiative and responsibility taken for one's own learning
 - Strengths-based perspective demonstrated in working with clients and others
 - Respects clients' privacy and promotes the rights of clients to self-determination
- **Assessment and Intervention Skills in Practice**
 - Competence in using a range of interpersonal communication skills
 - Ability to work effectively in complex situations and with involuntary and challenging clients
 - Ability to effectively prepare and conduct placement meetings and interviews in a professional manner
 - Assesses client readiness for change based on a range of factors
 - Ability to integrate theoretical knowledge into practice
 - Works effectively with clients who display a range of beliefs, emotions and behaviours
 - Awareness of how factors such as race, age, class, sexual orientation and gender can impact upon case planning
 - Understands a range of social work interventions at the individual, family, group, organizational, community and societal levels
 - Works collaboratively with clients and intervenes, as appropriate, to review and address identified concerns and goals
 - Establishes rapport and effective working relationships with agency personnel and others
 - Understands the importance of the termination process and takes the steps required to effectively prepare client and self for closure
- **Reflective Capacity and Critical Analysis**
 - Ability to engage in critical thinking and examination of own beliefs, values, actions and potential impact upon practice
 - Ability to discuss and resolve ethical dilemmas
 - Seeks and applies constructive and critical feedback
 - Awareness of one's own social location and influence upon practice
 - Awareness of client's relationship with her/his environment
 - Ability to take risks by integrating acquired learning in practice
 - Ability to cope effectively with stress and engage in self-care
- **Promotion of Human Rights and Social Justice**
 - Understands and demonstrates how issues of inequality impact the client
 - Empowers client to advocate for her/his own basic human rights
 - Respects and advocates for the rights of others
 - Understands the implications of discrimination and oppression, both historically and currently
 - Practices from a culturally sensitive perspective and seeks consultation, as required, to effectively address the needs of the client
 - Identifies the power structure and lines of authority within the field setting, including impact upon roles, responsibilities, resources and constraints
- **Integration of Policy and Practice**
 - Understands and complies with agency policies and procedures
 - Identifies how policies impact upon practice within the agency and upon clients
 - Awareness of Canadian social welfare programs and ability to assist clients in accessing required resources
 - Understands and integrates research and clinical evaluation in practice

- Ability to prepare preliminary outlines, drafts, reports, presentations and workshop materials, when required
- Assists in identifying project goals, activities, time frames, consent requirements and means of evaluation
- Understands and uses appropriate methods of technology and communication
- Demonstrates competence in assisting communities, groups and organizations in mobilizing, in an attempt to address issues of shared concern

Throughout the practicum course, students will be evaluated on their ongoing development of skills and integration of knowledge and values in practice. Students are expected to take responsibility for their own learning and to demonstrate initiative in accessing feedback regarding the effectiveness of their interventions. A student's professional growth, development and performance are measured relative to individual, field agency and university expectations. Upon successful completion, students will have the basic knowledge and skills to prepare them for beginning social work practice roles.

Methods

In field practicum, students are expected to demonstrate professional behaviour in all aspects of training and practice. Students are expected to engage in ongoing critical thinking and to ensure that their knowledge and understanding are shared and reflected in a comprehensive manner in the work undertaken in the field setting.

All students in field practicum are expected to attend Field Orientation sessions, as facilitated by the Faculty, and to attend all In-Agency Orientation sessions. All students are also required to complete the following as part of their field practicum course:

- Learning Contract
- Professional Reflective Journals and/or Practice Guide on Learning Outcomes: Activities and Tasks (frequency as determined by instructor, student and liaison)
- Time-Logs (and accompanying linkage with learning goals)

Additional methods and approaches taken to facilitate learning in field practicum settings will vary based on the agency/program in which the student is placed. The Field Instructor and/or Agency Mentor has the primary responsibility for determining and selecting other areas of involvement for the student, based on the learning goals identified in the contracting phase. The learning opportunities should be based on a generalist approach to social work practice and be varied enough to allow exposure to as many aspects of practice as are available in the field setting. The Field Instructor and/or Agency Mentor have several tools to choose from in order to enhance student learning and to assess student performance. These methods may include the following:

- Verbal reports
- Preparing for and reviewing field progress via regular supervision meetings
- Student initiates discussion regarding any outstanding areas of concern or inquiry pertaining to the field practicum and/or as documented in the Professional Reflective Journal and/or Practice Guide review
- Completion of all tasks as determined by Field Instructor and/or Agency Mentor. This may include tools to support assessment/intervention process (e.g., genograms, eco-maps)
- Process recordings
- File recordings
- Summary recordings
- Case conference presentations
- Referrals for service and/or funding
- Presentation seminars and workshops
- Program or policy development tasks
- Training (e.g., ASIST, Risk Assessment, Structured Decision-Making)
- Completion of all evaluation documents (e.g., mid-term, final)
- Modelling/Shadowing

- Video/DVD recordings
- Audio tapes
- Direct in-person observations
- One-way mirror observation
- Client meeting co-facilitation
- Group preparation and/or co-facilitation

Statement of Practice

If a student fails to submit a requested assignment (including Professional Reflective Journals or Practice Guide tasks, as assigned by the Instructor) or does not make her/himself available for supervision or evaluation, a failing grade may be assigned. This will be assigned at the discretion of the Field Coordinator (who is the Instructor of Record), in consultation with the Field Instructor, Agency Mentor and Faculty Liaison.

Meetings and Workshops

All students are expected to participate in meetings and workshops that are organized as part of the Field Program. Information and planning meetings held prior to the actual placement date are not counted as part of the required hours in placement. Workshops related to the Field Program that the student attends during the academic year in which their placement occurs can be counted as part of the field placement hours.

If a student is uncertain as to whether a particular training opportunity or workshop (offered during field placement) is applicable to their learning contract with the agency and therefore included in field hours, she/he should consult with her/his appointed Field Instructor and/or Agency Mentor.

Course Expectations

The schedule of time required for the field placement will be included in the Key Dates Form and the Learning Contract. The field experience consists of 450 hours calculated at approximately 28 weeks x 2 days x 8 hours per day. The time frame may vary depending upon the student's particular field days, including whether field days fall on statutory holidays or other factors. This time commitment includes orientation, involvement with the agency in planning for and engaging in practice activity, in addition to evaluation of performance. It also includes educational contact and supervision time with the field instructor in individual and/or group sessions.

Grading

Students are expected to complete all field-related work, including demonstration of skills and abilities, as outlined in the Learning Contract and Skills Evaluation Form. All Field Instructors, Agency Mentors (if applicable) and Field Students are required to complete a first-termand final evaluation document, as part of the Field Evaluation Form. This is the tool used to determine and assign grades. A final grade will be determined based on completed assignments, Field Instructor's observation of student's performance including attainment of student's learning objectives (as stipulated in the Learning Contract), completion of program expectations (as determined by the Field Instructor/Agency Mentor), demonstration of professional suitability and meeting of curriculum requirements as outlined on the course syllabus and Skills Evaluation Forms, including completion of field hour requirements. The evaluation of a student is done on a pass/fail basis.

SWRK 6050 is a co-requisite course with SWRK 4200 Field/Focus Seminar. If a student voluntarily withdraws from one course, he/she must withdraw from the other.

Grade appeals should initially be discussed with the Field Instructor and/or Agency Mentor. Appeals of final grades are to be requested by the student to the Instructor/Mentor with a support rationale in writing. This may be followed by additional consultation with the Faculty Liaison and finally the Field Coordinator. Outstanding issues may be appealed to the Appeals Committee of the Faculty of Social Work. For further details on academic regulations and procedures, please refer to the Pre-MSW Student Handbook.

Plagiarism

Plagiarism is defined in the University of Manitoba General Calendar, and it carries serious academic penalties. If you are unsure of the appropriate practices to avoid plagiarism please consult with your Instructor.

Student and Academic Staff Responsibilities

The University of Manitoba has expectations regarding student behaviour. Policies concerning inappropriate or disruptive behaviour are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/279.htm

Policies regarding student discipline are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/discipline/531.htm

Policies regarding accessibility and accommodation fall under the jurisdiction of the University of Manitoba's Accessibility Policy. Students with disabilities are encouraged to register with Student Accessibility Services in order to receive guidance and support relative to any required accommodations or consultative services. The policy is found at:

http://umanitoba.ca/admin/governance/media/Accessibility_Policy_-_2015_01_01.pdf

In addition, policies regarding academic staff's responsibilities regarding students are available online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/278.htm

The Faculty of Social Work Policy and Guidelines on Confidentiality can be found in the Pre-MSW Handbook and on the Faculty of Social Work website. All students are responsible for making themselves aware of this policy. Confidentiality is to be practiced and maintained whether in written assignments, in-class discussions, or in discussions about the course outside of class. Confidentiality is a professional value, as reflected in the Canadian Association of Social Workers (CASW) *Code of Ethics*, that requires that professionally acquired information about service users be considered as private and shall not be shared with third parties unless the service user provides informed consent. This policy recognizes that in some circumstances a professional or legal obligation exists to share information without client consent.

The Faculty of Social Work Social Media Policy and Guidelines can be found in the Pre-MSW Handbook Handbook and on the Faculty of Social Work website. All students are responsible for making themselves aware of this policy. Members of the Faculty of Social Work community are responsible and accountable for their actions and statements. The guidelines are intended to help in making appropriate professional decisions about communication in classrooms through blogs, websites, wikis, twitter and other forms of social media. The use of unfounded or derogatory statements or misrepresentation is prohibited by the Faculty of Social Work and associated field agencies and may be subject to examination under the University of Manitoba policies related to student discipline, professional unsuitability, sexual harassment, or respectful work and learning environments.

Professional Unsuitability

The Faculty of Social Work may require any student to withdraw from the Faculty pursuant to the procedures set out in this By-law when the student has been found unsuited, on considerations of competence or professional fitness, for the practice of Social Work. Please refer to the Faculty website or Pre-MSW Handbook for more information.

Attendance

Students are expected to demonstrate initiative and participate actively in all aspects of their field practicum. Students who miss in excess of two consecutive days of field practicum may be required to provide medical documentation verifying the reason for their absence from field. If a student is not attending field practicum on a regular and consistent basis or is demonstrating difficulty in meeting basic expectations of attending in a timely and reliable manner, a review meeting is established with the Field Student, Field Instructor and Field Liaison to determine next steps. This may lead to the student being asked to leave the field practicum or may involve the development of an Addendum to the Learning Contract with documented areas of required improvement identified and time frames for review clearly established. At the point of review and

based on the student's performance, the student may be allowed to continue with his or her field practicum, may be advised that current performance is at a failing grade and/or may be asked to withdraw from practicum.

Exceptional circumstances such as prolonged illness, which have a significant impact on overall completion of field practicum requirements, may be given special consideration upon a written request from the student, along with accompanying medical documentation, during the term or at the end of the term. The Field Coordinator has the right to set deadlines, in collaboration with the Field Liaison and Field Instructor, and to impose the grade of "F" for non-negotiated and/or unreasonable delays in field practicum completion. In the normal course of events, students are expected to meet all deadlines, attainment of learning objectives and curriculum requirements including field hours, within the regular academic session.

General Expectations

As students and adult learners with experience and knowledge, it is expected that students contribute to the Field Practicum through attendance, participation, professional behaviour and compliance with the learning contract and agency policies. Written assignments (journals and all assignments requested by the Field Instructor) are expected to meet the requirements of scholarship at the undergraduate level.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). *Writing with style: APA style for social work* (2nd ed.) Toronto: Nelson Thomson Learning.

Student Services

If you are experiencing difficulties with your studies or assignments, or have a disability or illness which may affect your course of study, you should discuss these issues with the instructor and/or one of the following Student Affairs offices as soon as possible:

Student Accessibility Services 155 University Centre	Phone: 204-474-6213 (Voice) 204-474-9690 (TTY)
Student Counselling and Career Centre 474 University Centre	Phone: 204-474-8592
Learning Assistance Centre 201 Tier Building	Phone: 204-474-9251

Assignments and Tasks

Grading will be based on completed field practicum assignments, field hours and demonstrated learning and skill development. While all students are expected to complete the Learning Contract, Professional Reflective Journals and/or Practice Guide Tasks and Activities related to Learning Outcomes and Time Logs (with accompanying linkage with learning goals), other assignments will be based on the direction and discretion of the Field Instructor. The tasks and assignments identified should be relevant to the student's learning objectives and key curriculum requirements.

Recommended References

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Baird, B. (2008). *The internship, practicum and field placement handbook: A guide for the helping professions* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Barker, R. (2003). *The social work dictionary* (5th edition). Washington, DC: NASW Press.

Barlow, C., & Hall, B.L. (2007). "What about feelings?" *A study of emotion and tension in social work field education.* Social Work Education, 26, 399-413.

Beebe, S.A., Beebe, S.J., Redmond, M.V., & Geerinck, T.M. (2011). *Interpersonal Communication: Relating to others.* (5th ed.). Scarborough, Ontario: Pearson

- Birkenmaier, J., & Berg-Weger, M. (2011). *The practicum companion for social work: Integrating class and field work (3rd ed.)*. Toronto, ON: Pearson Education.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Bogo, M & Vayda, E. (1998). *The practice of field instruction in social work: Theory and Process (2nd ed.)*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bruyere, G. (1998). "Living in another man's house: Supporting Aboriginal learners in social work education." *Canadian Social Work Review* 15, 169-176.
- Canadian Association of Social Workers (CASW)/Association Canadienne des Travailleuses et travailleurs sociaux (2005). Code of Ethics 2005.
- Canadian Association for Social Work Education/Association Canadienne Pour La Formation en Travail Social, CASWE/ACFTS (May 2012). Standards for Accreditation. Ottawa, Ontario: CASWE/ACFTS.
- Chappell, R. (2010). *The Nature of Canadian Social Welfare. Social Welfare in Canadian Society (4th ed.)*. Toronto: Nelson Education
- Cournoyer, B. (1991). *The social work skills workbook*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Drolet, J., Clark, N., & Allen, H. (2012). *Shifting sites of practice: Field education in Canada*. Toronto, ON: Pearson Canada.
- Egan, G. & Schroeder, W. (2009). *Exercises in helping skills*. Toronto: Nelson Education Limited.
- Graham, J. R., Swift, K. J., & Delaney, R. (2009). *Canadian social policy: An introduction (3rd ed.)*. Toronto, ON: Nelson Education.
- Heinonen, T. & Spearman, L. (2010). *Social Work Practice: Problem-Solving and Beyond (3rd ed.)*. Toronto: Irwin Publishers
- Maclean, S. & Harrison, R. (2009). *Making the most of your practice learning opportunities...OR...Everything you ever wanted to know about social work placements*. Great Britain: Kirwin Maclean Associates Limited.
- Mullaly, R. (2007). *The new structural social work (3rd ed.)*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Nichols, Q. (2012). *Connecting core competencies: A workbook for social work students*. New Jersey: Pearson Education.
- O'Hara, A., Weber, Z., & Levine, K. (2010). *Skills for Human Service Practice: Working with Individuals, Groups and Communities*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- O'Hare, T. (2009). *Essential skills of social work practice: Assessment, intervention and evaluation*. Chicago: Lyceum Books.
- Razack, N. (2002). *Transforming the field: Critical anti-racist and anti-oppressive Perspectives for the human services practicum*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Robbins, S., Chatterjee, P., & Canda, E. (2012). *Contemporary Human Behavior Theory: A Critical Perspective for Social Work (3rd ed.)*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Royse, D., Singh Dhooper, S., & Lewis Rompf, E. (2007). *Field Instruction: A guide for social work students (5th ed.)*. Toronto: Pearson Education.
- Shebib, B. (2011). *Choices: Interviewing and counselling skills for Canadians. (4th ed.)*. Pearson: Education Canada.
- Shulman, L. (1993). *Teaching the helping skills: A field instructor's guide*. Virginia: Council on Social Work Education.
- Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). *Writing with style: APA style for social work (2nd ed.)*. Toronto: Nelson Thomson Learning.
- Ward, K. & Sakina Mama, R. (2010). *Breaking out of the box: Adventure-based field instruction (2nd ed.)*. Chicago: Lyceum Books Inc.

Додаток підготовлений автором.

Додаток Ж
FACULTY OF SOCIAL WORK, UNIVERSITY OF MANITOBA
SUPERVISION IN THE HUMAN SERVICES
SWRK.7230, Section T01

3 Credit Hours

Room 503T, Monday, 6PM to 8:50PM

Instructor: DR. LYN FERGUSON

Office: 500A Tier Building

Office Hours: Tuesday 12:30 to 2:30 Monday 4-6PM (Or by appointment)

Telephone: 474-8273 Fax: 474-7594

Email: fergusn@cc.umanitoba.ca

CALENDAR DESCRIPTION

Problem Seminar. Students focus on the theory, social policy, and social work practice implications of a given social problem area. This elective course for 2016-09 focuses on supervision in the human services.

OBJECTIVES

1. To develop an awareness and understanding of issues concerning supervision in the context of a human service organization exploring both social/clinical and administrative components.
2. To engage in discussion and critical assessment of different theoretical perspectives concerning supervision in the human services.
3. To work co-operatively with class members and the instructor to brainstorm various approaches to practical dilemmas inherent in the responsibilities of supervision.
4. To provide the opportunity for students to extensively examine two different topics or issues within the study of supervision in the human services.

METHODS

The course will involve discussion and debate on a combination of instructor imposed topics as well as class selection and contracting. I wish to ensure we cover some approaches and topics I think important, but also believe that in a graduate program in which students have chosen specializations that we use course work to facilitate students exploration of their chosen (or potential) areas of interest. Case material from students' past and current experiences in the field will be used to illustrate theoretical content and ground the course in the day-to-day realities of supervision and staff development. Issues of respect and confidentiality will be very important in the context of class material.

GRADING

Grading will be based on completed assignments. Grading systems are as per calendar statements and the Student Handbook, with regard to the conversion of numerical values into a letter grade, and as to the interpretation of letter grades. Final grades will be assigned according to the following scale:

A	- 100	C+ =	65
A	- <93	C =	58
B+	- <86	D =	50
B	- <79	F =	<5

Appeals of final grades are to be directed to the Appeals Committee, Faculty of Social Work. Requests to re-read an assignment or to re-consider a grade may be directed to the instructor with a supporting rationale in writing within two weeks of receiving the graded assignment. Please refer to the Student Handbook for further details on academic regulations and procedures.

PLAGIARISM

Plagiarism is defined in the University of Manitoba Graduate Calendar, and it carries serious academic penalties. If you are unsure of the appropriate practices to avoid plagiarism please consult

with the instructor.

STUDENT AND ACADEMIC STAFF RESPONSIBILITIES

The University of Manitoba has expectations regarding student behaviour. Policies concerning inappropriate or disruptive behaviour are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/279.htm

And policies regarding student discipline are online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/discipline/531.htm

In addition, policies regarding academic staffs responsibilities regarding students is available online:

http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/278.htm

PROFESSIONAL UNSUITABILITY

The Faculty of Social Work may require any student to withdraw from the Faculty pursuant to the procedures set out in this By-Law when the student has been found unsuited, on considerations of competence or professional fitness, for the practice of Social Work.

For further information please refer to the undergraduate handbook:

http://umanitoba.ca/faculties/social_work/documents/bswhandbook.pdf

Or, the graduate handbook:

http://umanitoba.ca/faculties/social_work/documents/Graduate_Handbook.pdf

ATTENDANCE

Students who miss 3 or more classes may be asked to repeat the course. Exceptional circumstances such as prolonged illness which has a significant impact on overall attendance may be given special consideration upon a written request at the end of the term. The instructor has the right to set deadlines and to impose the grade of an 'F' for un-negotiated and/or unreasonable delays from students. In the normal course of events students are expected to meet deadlines and complete all course requirements within the regular academic session.

GENERAL AND SPECIFIC EXPECTATIONS

As students and adult learners with experience and knowledge it is expected that you contribute to the classroom learning and teaching through attendance and participation. Written assignments are expected to meet usual requirements of scholarship at the graduate level. In addition to the presence of content relevant to the course objectives, these will be among the criteria used in assigning the grade and include: appropriate use of the literature, coherence in the organization between and within sections, presentation of available evidence for your arguments and a logic to the steps taken towards conclusions.

Assignments should use the APA reference style as outlined in the text:

American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Szuchman, L. & Thomlison, B. (2003). *Writing with style: APA style for social work* (2nd ed.). Toronto: Nelson Thomson Learning.

Examples of this reference style can also be found online (copy and enter the URL once you have accessed the internet): <http://www.english.uiuc.edu/cws/wworkshon/>

Specifically I expect students:

To attend all the classes if possible, read assigned readings prior to the class, and be prepared to participate in the class discussion. If you are unable to attend a class, please let me know as soon as possible ahead of time (a message can always be left on my voice mail).

To participate in topic selection, and follow through on your contract with the class to provide case material for your assigned topic.

To complete the assignments as described below. Written assignments are to be type written and referenced in a scholarly manner.

To submit assignments on their due date. If you are unable to do this for important reasons please discuss the situation with me ahead of time. I will assess it and we can discuss the due date. Otherwise you will be docked 3 grades per day the assignment is overdue.

ASSIGNMENTS

1. Assignment # 1 - Annotated Bibliography 30% of final grade

Due: As contracted with class

Develop an annotated bibliography on a topic of your own choosing. It is recommended that it be on the topic of your case study or your final paper (see below). Please choose **eight** journal articles or academic book chapters and write an annotation of each.

The annotations will include one page summarizing the main points of the article or book chapter and another page giving a critique including your opinion of the helpfulness of this piece of work. The assignment will begin with a one page introduction describing your topic and the rationale for your choices of readings. It will conclude with a one page conclusion describing what you have learned and other comments you think appropriate.

Each annotation should begin with a full academic citing of the piece of work. If additional material is cited it should be included in a reference list at the end of the assignment.

This assignment will be graded in the following manner:

1. quality of the summaries in the annotations (10 points);
 2. quality of the critiques in the annotations (10 points);
 3. focus and clarity of the assignment, quality of the bibliography, grammar, style and academic format (10 points).
2. **Assignment # 2 - Preparation of a case study 25% of final grade**

Due: As contracted, one week prior to class discussion

Choosing one of the class topics and drawing on your own current or past work experience prepare a case study for class discussion. This may be a real dilemma you have experienced as a supervisor or supervisee or a composite situation that you create out of a variety of your experiences. Real situations should be written so as to assure the anonymity of people involved.

The case study is to be typed and circulated to class members one week prior to its discussion. It should be of sufficient length that class members can understand the specific nature of the situation as well as the context in which it takes place.

The purpose of the case is to facilitate class discussion and illustrate theoretical content that we will be discussing on that topic. The student should be familiar with the appropriate theoretical content the case is highlighting. In most cases this will be provided by the instructor but if the student wishes to contribute this will be accepted. The instructor will take responsibility for the class, but the person preparing the case study should be prepared to act as a resource person about the case, answering questions and participating in the discussion. Please discuss your case study with the instructor ahead of time.

Topics and dates of case studies will be contracted during the second and third classes. Switching class dates must be done with the consent of the instructor.

The case study will be graded on the appropriateness of the case for the topic (5 points), clarity and focus of presentation (10 points), as well as grammar and writing (10 points).

3. Assignment # 3 Final paper 45% of final grade

Due on the last day of class or as contracted with class

Write a final paper. It can be on a topic of your own choosing but must be different from assignment #2 and relate in some way to supervision or staff development. The paper should integrate theoretical content and have a central thesis or argument. It is highly recommended that you discuss the topic with the instructor.

The term paper will be graded using the following criteria:

- (10) 1. Organization of the paper
- (20) 2. Theoretical discussion
- (20) 3. Logical development of thesis/argument
- (20) 4. Quality of evidence and bibliographic sources
- (15) 5. Clarity of writing
- (15) 6. Grammar, style, and academic format

date: March 19, 2016

TEXTS

Austin, Michael J. and Karen M. Hopkins (2004) *Supervision as Collaboration in the Human Service: Building a Learning Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.

This is a relatively new edited collection of articles from the perspective of supervision within human service Teaming organizations'. It is written by social work academics from the U.S., each highly knowledgeable in their topic areas. It provides a basic core text for the course as well as a helpful reference for human service supervisors and practitioners.

Optional Text

Gould, Nick and Mark Baldwin (2004). *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Aldershot: Ashgate Publishing.

This is an excellent British edited collection of articles that take a more critical look at supervision within the context of a learning organization.

Both texts have been ordered by the bookstore and both are on 2 hour reserve at the Dafoe library

COURSE CONTENT

Weekly Content (2016) (Draft 1)

Week 1, Jan.12. Introduction of course and selves; history of supervision.

Reading for Week 2

Bogo, Marion and Kathryn McKnight (2005) Clinical Supervision in Social Work: A Review of the Research Literature. *The Clinical Supervisor* 24(1/2): 49-67. (Handout)

Austin, Michael J. and Karen M. Hopkins (2004) *Supervision as Collaboration in the Human Service: Building a Learning Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications. (Text) Chapters 1 and 2

Optional Readings

Perlmutter, Felice Davidson, Darlyne Bailey and F. Ellen Netting (2001) Professional Challenges for Managerial Supervisors. In *Managing Human Resources in the Human Services: Supervisory Challenges* (pages p. ix - 23) New York: Oxford University Press.

Lynette Hughes and Paul Pengelly, (1997) *The Turbulent Environment*. In *Staff Supervision in a Turbulent Environment* (p.6-22) London and Bristol: Jessica Kingsley.

Week 2, Jan. 19. The Current Context: What we know and where we are going in the 'turbulent environment'.

Reading for Week 3:

Bruce, Emily and Michael J. Austin (2000) Social Work Supervision: Assessing the Past and Mapping the Future. *The Clinical Supervisor* 19(2) 85-107. (handout)

Shulman, Lawrence (1993) *Interactional Supervision*

Washington B.C.: National Association of Social Workers Press (Chapters 1 and 2).

Optional Reading

Kadushin, Alfred and Daniel Harkness (2002) *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press. Chapter 1.

Week 3, Jan. 26. Classic approaches: Functional approaches to supervision

Kadushin's model of administrative, educational, and supportive supervision; Shulman's model of interactive supervision.

Reading for Week 4

Kaiser, Tamara L. Supervisory Relationships. In Austin, Michael J. and Karen M. Hopkins (2004) *Supervision as Collaboration in the Human Service: Building a Learning Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications. **(Chapter 3 in Text)**

Week 4 Feb. 2. Supervisory Relationships: Kaiser's model of supervision

Reading for Week 5:

Gould, Nick and Mark Baldwin (2004). *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Aldershot: Ashgate Publishing. (Chapters 1 and 2)

Week 5 Feb. 9. Gould and Baldwin: critical perspectives on Learning Organizations

Week 6 Feb.16. Mid-term Break

Week 7-12 Case StudiesReading for Week 7:

Vinokur-Kaplan, Diane and Patricia Miller (2004) *The Collaborative Practice of Workplace Teams. Chapter 6 (pages 59 - 70). Austin and Hopkins Text.*

Packard, Tom (2004) The Supervisor as Transformational Leader. Chpter 13. (pages 151-163)*Austin and Hopkins Text.*

Week 7, Feb.23. Case study: Naila: Workplace TeamsReading for Week 8

Hopkins, Karen and Michael J. Austin (2004) Coaching Employees with Performance Problems. Pages 215-226 Chapter 18, Austin and Hopkins Text.

Latting, Jean Kantambu and Mary Beck (2004) Facilitating Learning Through and Hopkins Text.

Week 8, March 2 Case Study: Jenny: Staff Performance

Annotated Biographies Due

Reading for Week 9

Shulman, Lawrence (1993) Working with Staff Groups. Page 213- 257. In Interactional Supervision. On 2 hour reserve

Cohen, Burton (2004) Supervisory Leadership as Risk Taking and Experimentation. Pages 164-175. Chapter 14, Austin and Hopkins Text.

Week 9, March 9. Case Study: April: Group SupervisionReading for Week 10 .

Krueger, Mark, Michael J. Austin, and Karen M. Hopkins (2004) Creating a Culture That Supports the Development of Staff. Pages 176-186. Chapter 15, Austin and Hopkins Text.

Proehl, Rebecca (2004) Transferring Learning Into New Organizational Processes. Pages 187-200. Chapter 16, Austin and Hopkins Text.

Week 10, March 16. Case Study: Diane: Staff DevelopmentReading for Week 11

Soderfeldt, Marie, Solderfeldt, b. and Warg, L. (1995)

Burnout in Social Work. *Social Work, 40(5), 638-646.* (e-journals in library.

Gutierrez, Lorraine, GlenMaye, Linnea, and Delois, Kate (1995) The Organizational Context of Empowerment Practice: Implications for Social Work Administration. *Social Work, 40(2)* 249-258

Week 11, March 23. Case Studies: Staff fatigue/burnoutReading for week 12

Reamer, Frederic G. (2004) Ethical Decisions and Risk Management Pages 97-109, *Austin and Hopkins Text.*

Week 12, March 30. Case Study: Debra: Ethical Decision-Making

Розгорнута навчальна програма
з навчальної дисципліни “Супервізія в соціальній сфері”
факультету соціальної роботи Манітобського університету
(вибіркова дисципліна)
 (анотований переклад з англійської мови)

Категорія	Функція
1	2
Університет, факультет, освітній рівень	Факультет соціальної роботи Манітобського університету, освітній рівень “магістр”, 3 кредитних години, Аудиторія 503Т, Понеділок, 18:00 – 20:50.
Назва дисципліни	Супервізія в соціальній сфері (SWRK 7230, Секція T01)
Прізвище та ім'я викладача/викладачів; місцезнаходження офісу, службовий телефон, e-mail	Викладач: проф. Лін Фергюсон Офіс: 500А Тіер Корпус Години прийому: Понеділок з 16:00 до 18:00 Вівторок з 12:30 до 14:30 (або за попередньою домовленістю) Тел. 474-8273 Факс: 474-7594 Email: fergusn@cc.umanitoba.ca
Опис навчальної дисципліни	Ця навчальна дисципліна зосереджує увагу студентів на теорії, соціальній політиці та на використанні практичних аспектів соціальної роботи у вирішенні проблем у визначеній соціальній сфері. Цей вибірковий курс зосереджується на питаннях здійснення супервізії у соціальній сфері
Завдання курсу та очікувані результати	1. Розвинути обізнаність та розуміння аспектів супервізії в контексті діяльності організацій соціальної сфери, зокрема щодо підтримувальної, навчальної та адміністративної складових супервізії. 2. Залучати студентів до дискусій та критичного оцінювання різноманітних теоретичних парадигм, у яких відбувається супервізія у соціальній сфері. 3. Співпрацювати зі студентами задля вирішення практичних дилем, притаманних супервізії, використовуючи, зокрема, методи мозкового штурму. 4. Дати змогу студентам можливість докладно опрацювати дві різні теми, пов'язані із супервізією у соціальній сфері.
Методи навчання	- Дискусії; - Обговорення; - Підписання контракту; - Опрацювання тем, що цікавлять студентів, які вже мають практичний досвід та обрали спеціалізацію; - Застосування минулого та сучасного практичного досвіду студентів задля пояснення теоретичного контексту та практичних складових супервізії та професійного розвитку персоналу; - Дотримання принципів конфіденційності та поваги у процесі вивчення курсу

Продовження Додатку Ж

1	2								
Критерії оцінювання успішності студентів	<p>У процесі вивчення курсу студентів оцінюватимуть відповідно до їхнього поступу та вміння набувати й розвивати професійні вміння та навички здійснення супервізії, необхідні для виконання її підтримувальних, навчальних та адміністративних функцій.</p> <p>Фінальні бали виставлятимуть за такою шкалою:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 20px;">A+ = 93 – 100</td> <td>C+ = 65 – 72</td> </tr> <tr> <td>A = 86 – 93</td> <td>C = 58 – 65</td> </tr> <tr> <td>B+ = 79 – 86</td> <td>D = 50 – 58</td> </tr> <tr> <td>B = 72 – 79</td> <td>F = 50</td> </tr> </table> <p>Опротестування фінальних балів слід надсилати у комісію звернень, факультету соціальної роботи. Запити щодо перездачі письмових та усних завдань слід надсилати викладачеві із письмовим обґрунтуванням протягом двох тижнів після отримання фінальної оцінки. Додаткова інформація міститься у студентському довіднику</p>	A+ = 93 – 100	C+ = 65 – 72	A = 86 – 93	C = 58 – 65	B+ = 79 – 86	D = 50 – 58	B = 72 – 79	F = 50
A+ = 93 – 100	C+ = 65 – 72								
A = 86 – 93	C = 58 – 65								
B+ = 79 – 86	D = 50 – 58								
B = 72 – 79	F = 50								
Плагіат	<p>Визначення плагіату міститься у Довіднику для випускників Манітобського університету. Його використання передбачає серйозні наслідки. За детальною інформацією потрібно звернутись до викладача.</p>								
Відповідальність сторін навчального процесу	<p>Манітобський університет висуває певні вимоги щодо поведінки студентів. Політики щодо невідповідної поведінки прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/279.htm</p> <p>Дисциплінарні заходи прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/discipline/531.htm</p> <p>Політики щодо відповідальності викладачів та супервізорів прописані на сайті: http://umanitoba.ca/admin/governance/governing_documents/students/278.htm</p> <p>Відтак, всі сторони навчально-практичного процесу мають дотримуватись вимог щодо збереження конфіденційності</p>								

Загальні та особливі сподівання	Внеском студентів у навчальний процес є їхня присутність та активна участь на занятті. Всі письмові завдання мають бути виконані із дотриманням вимог щодо завдань, які виконують на освітньому рівні “магістр”. Загальний бал сумують із таких складових: правильного використання наукової літератури, дотримання критеріїв виконання презентацій та дотримання логіки і послідовності у формулюванні висновків. Слід застосовувати стиль АРА: http://www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/
Завдання	<p>Завдання 1 – Анотована бібліографія – 30 % від загального бала. Вибрати тему, яка цікавить, та здійснити теоретичний аналіз наукових джерел, підготувати анотовану бібліографію.</p> <p>Завдання 2 – Підготовка презентації конкретного випадку – 25 % від загального бала. Випадок має стосуватись особистого практичного досвіду студента, пов’язаного із супервізійним процесом. Студент може описати власний досвід у ролі супервізованого чи досвід супервізорської діяльності. В описі слід уникати вживання справжніх імен учасників. Роботу потрібно написати та роздати студентам-одногрупникам за тиждень до призначеної дати презентації. Стиль та формат роботи повинні відповідати вимогам щодо написання робіт такого типу. Мета – ініціювати дискусію в аудиторії щодо теоретичних складових презентації. Зокрема слід приділити належну увагу компетентностям, які формують майстерність супервізора-практика та розкривають складові супервізії: адміністративну, підтримувальну та навчальну.</p> <p>Завдання 3 – Завершальна письмова робота – 45 % від загального бала. Тему роботи студенти обирають самостійно, проте вона повинна відрізнятись від теми та змісту другого завдання. Завдання є теоретичним обґрунтування практичного досвіду. Роботу оцінюватимуть за такими критеріями:</p> <ul style="list-style-type: none"> (10) структура роботи (20) теоретична складова/дискусія (20) логіка написання роботи (20) достовірність наукових та бібліографічних джерел (15) чітка та зрозуміла структура написання (15) граматики, стиль та академічний формат <p>Загалом – 100 балів</p>

Рекомендована література	<p>Austin, Michael J. & Rfren M. Hopkins (2004) Supervision as Collaboration in the Human Service: Building a Learning Culture. Thousand Oaks: Sage Publication.</p> <p>Gould, Nick and Mark Baldwin (2004). Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization. Aldershot: Ashgate Publishing.</p>
Зміст курсу (щотижневий приблизний розклад)	<p>Тиждень 1-й. Ознайомлення з курсом учасників навчального процесу.</p> <p>Тиждень 2-й. Що ми знаємо про сучасний “турбулентний світ” і куди ми рухаємось.</p> <p>Тиждень 3-й. Класичний підхід до супервізії. Модель супервізії за А. Кадушиним. Адміністративна, навчальна і підтримувальна супервізія; Інтерактивна модель супервізії.</p> <p>Тиждень 4-й. Зміст та важливість супервізійних стосунків.</p> <p>Тиждень 5-й. Модель навчаючої організації.</p> <p>Тиждень 6-й. Перерва.</p> <p>Тижні 7–12-й. Представлення презентацій. Анотована бібліографія. У презентаціях студентам рекомендують розкрити такі теми та проаналізувати відповідні компетентності, якими має володіти супервізор:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Лідерство (розкрити вміння та навички, знання, вміння та ставлення, що формують лідерський стиль супервізора); 2) Робота в команді та групова супервізія (розкрити етапи та особливості розвитку динаміки командної роботи); 3) Аспекти культуровідповідності та їхній вплив на супервізію (визначити вміння та навички міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності, інтерсекціональність як перетин різних видів дискримінації, вміння та навички антидискримінаційної практики у супервізійній діяльності); 4) Організаційні зміни (виявити розуміння аспектів стратегічного планування та головних засад організаційного розвитку); 5) Професійний розвиток персоналу та оцінювання діяльності персоналу (розкрити вміння та навички андрагога, описати аспекти феміністичної педагогіки); 6) Етичне прийняття рішень (розкрити розуміння та дотримання етики професії “соціальна робота”); <p>Підтримувальна супервізія (визначити вміння та навички емпатії, співпереживання, наснаження та підтримки задля попередження професійного вигорання та вторинної травми)</p>

Додаток підготовлений автором.

Додаток 3
THE FACULTY OF SOCIAL WORK, University of Manitoba
FIELD INSTRUCTION WORKSHOP OUTLINE
2016 – 2017

Instructor: Phil Simon
 Phone: (office) 204-474-8845
 Fax: 204-474-7594
E-mail **Phil.Simon@umanitoba.ca**
 Office: Room 518 Tier Building

Instructor: David Sullivan
 Phone: (office) 204-474-8767
 Fax: 204-474-7594
E-mail **David.Sullivan@umanitoba.ca**
 Office: Room 516 Tier Building

Workshop Description

These workshops are for all new Field Instructors. The primary objective of the workshops is to ensure a solid understanding of the process of field instruction. There are several key components to this process:

- providing opportunities for students to develop specific practice skills;
- providing opportunities for students to successfully integrate theory into practice;
- preparing students with the necessary knowledge and values-based skills for social work practice;
- facilitating increased professional development and self-awareness; and
- preparing students to apply the knowledge, skills and values from one field setting in social work to a variety of settings with a range of clients and identified issues.

The workshops will build on class participants' past experiences, professional skills and expand their knowledge-base of an educationally-focused instructional/teaching role with adult learners. Field Instructors and Agency Mentors who have confirmed a student in placement for the 2016-2017 session are given priority in the course.

Participation in these workshops will ensure that all students and instructors share the same expectations for field placement and field instruction.

Course Objectives

1. To build field Instruction and supervision skills
2. To learn techniques (tools for learning) to help students integrate theory into practice
3. To familiarize the Field Instructor with ways to create a learning environment
4. To develop skills in working with challenging students
5. To develop a repertoire of ways to engage students in discussions on ethical dilemmas, building awareness of diversity issues, and integrating social work values into practice
6. To help students build good professional social work practice skills sets

Workshop Content and Schedule

This is a tentative overview of the topics that will be covered. Recognizing the knowledge and expertise each workshop participant brings to the class, it is hoped that content will evolve through a collaborative process as well. There will be five sessions in total as follows:

Session Date

Tuesday, August 30, 2016

Topics

Orientation

9:00 a.m – 12:00 noon

- Introductions and course overview

- Orienting the student to your Agency
 - Roles of the Student, the Field Instructor and the Liaison
 - Developing Student Learning Objectives
 - Journals and Time Logs
- Tuesday, October 4, 2016**
9:00 a.m – 12:00 noon
- Tuesday, Nov. 1, 2016**
9:00 a.m – 12:00 noon
- Tuesday, Jan. 17, 2017**
9:00 a.m – 12:00 noon
- Tuesday, March 14, 2017**
9:00 a.m – 12:00 noon

Creating a Learning Environment

- Supervision and teaching methods
- Student Challenges
- Bridging theory to practice in the field
- Issues with Students (small group discussion)

Student Issues

- Check-In
- Integrating Field and classroom
- Feedback
- Preparing for the Midterm Evaluation

Field Issues

- Check-in
- The Student at Risk of Failure
- Group Discussion: troubleshooting and special situations
- Final Assignment

Closure and Reflections

- Preparing for the Final Evaluation
- Closure
- Teachable Moments and lessons learned

Course Location: William Norrie Centre, 485 Selkirk Ave.

Reference Materials: All reading materials are provided

Teaching Methods

The workshops will use lectures, discussion, videos, small group work, active questioning, and assignments. Attendance is important as learning primarily occurs through an interactive and collaborative format of which participant discussion is an essential part of the learning process.

Grading and Assignments

Attendance and active participation are the primary expectations for the workshops. All participants who attend the five sessions and complete a final assignment will receive a Certificate in Field Instruction.

Final Assignment – Field Instruction

As part of the field instruction class, students are required to complete a final assignment. The following are possible topics for your assignment:

1. Teachable Moment: This refers to a situation that arises during field experience that provides the field instructor with an opportunity to facilitate a student's learning, including the integration of classroom learning with field practice. A summary regarding this "teachable moment" should include:

- I. Identifying the relevant learning goal(s) of the student;
- II. Describing the context of the situation/scenario that you are presenting;
- III. Identifying social work values/ethics relevant to this situation; and
- IV. What lesson(s) were learned by the student and/or instructor?

OR

2. Would I do this again??? Provide a free-flowing summary of the year's highlights and lowlights of the practicum experience from the field instructor's viewpoint.

OR

3. Other – Propose an alternate option of your choice. For example, you may wish to create a Field Instructor Toolkit (for new or returning field instructors) or a Sample Orientation Kit for new or returning field instructors.

Option 1 and 2 should include a minimum 2 page summary. If possible, copies of the assignment should be prepared for all participants. Participants will be asked to prepare a brief presentation – no more than 10 minutes. The deadline for this assignment is the final field instruction class, March 15, 2017.

**Розгорнута навчальна програма
Семінару для супервізорів навчальної практики
(анотований переклад з англійської мови)**

Категорія	Функція
<i>1</i>	<i>2</i>
Університет, факультет, освітній рівень	Факультет соціальної роботи Манітобського університету
Назва дисципліни	Семінар для супервізорів навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота”
Прізвище та ім’я викладача/викладачів; місцезнаходження офісу, службовий телефон, e-mail	<p>Викладач: Філ Саймон Телефон: (роб.) 204-474-8845 Факс: 204-474-7594 E-mail: Phil.Simon@umanitoba.ca Ауд. 518 Тіер Корпус</p> <p>Викладач: Девід Саліван Телефон: (роб.) 204-474-8767 Факс: 204-474-7594 E-mail: David.Sullivan@umanitoba.ca Ауд. 518 Тіер Корпус</p>
Опис навчального семінару	<p>Навчальний семінар призначений для нових супервізорів навчальної практики студентів спеціальності “соціальна робота”. Головне завдання полягає у засвоєнні методики здійснення супервізії та забезпеченні гарантованої можливості для закладів адекватно підготувати супервізорів для керівництва навчальною практикою студентів у галузі соціальної роботи. Цей процес має декілька складових, а саме:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Сприяти розвиткові у студентів відповідних умінь та навичок; ○ Сприяти поєднанню теоретичних знань студентів із практичними вміннями та навичками; ○ Допомогти студентам розвинути професійні вміння та навички, які ґрунтуються на цінностях соціальної роботи; ○ Допомогти студентам розвинути професійну ідентичність та розуміння себе в професії; ○ Допомогти студентам розвинути вміння та навички загальної практики соціальної роботи, тобто вміння та навички надання послуг різним категоріям клієнтів на різних рівнях практики. <p>На семінарі враховуватимуть попередній теоретичний та практичний досвід учасників задля розширення та вдосконалення ролі супервізора – навчаючого лідера-андрагога. Перевагу надаватимуть тим учасникам, які планують бути супервізорами навчальної практики студентів у 2016–2017 навчальному році</p>

Продовження Додатку 3

1	2
Завдання семінару та очікувані результати	Розвинути вміння та навички супервізорів та викладачів навчальної практики студентів; Допомогти у набутті спеціальних технік, які допоможуть студентам поєднати теорію і практику; Допомогти супервізорам у створенні навчального середовища для студентів; Допомогти супервізорам розвинути вміння та навички роботи із “проблемними” студентами; Допомогти супервізорам відпрацювати методи залучення студентів до дискусій з питань прийняття етичних рішень у практиці соціальної роботи; Допомогти супервізорам розвинути у студентів професійні вміння та навички тощо
Зміст семінарських занять та щотижневий розклад Вівторок, 30 серпня 2016 року 9:00 – 12:00	<i>Вступне заняття</i> Вступ та ознайомлення із завданнями семінару; Знайомство студентів із організацією соціальної служби; Ролі студента, супервізора, посередника між організацією соціальної служби та навчальним закладом; Допомогти студентам сформулювати навчальні цілі; Допомогти у заповненні щотижневих журналів та журналів-спостережень
Вівторок, 04 жовтня 2016 року 9:00 – 12:00	<i>Створення навчального середовища</i> Використання методів здійснення супервізії та методів викладання; Вирішення труднощів, які виникають у студентів під час проходження практичної підготовки; Поєднання теорії і практики; Дискусії у малих групах зі студентами
Вівторок, 01 листопада 2016 року 9:00 – 12:00	<i>Студентські питання</i> Поєднання теорії і практики; Вміння забезпечувати зворотний зв'язок; Підготовка до оцінювання навчально-практичної діяльності.
Вівторок, 17 січня 2017 року 9:00 – 12:00	<i>Питання практики</i> Ризики щодо невиконання завдань практики; Обговорення в групі: проблеми у процесі проходження практики та можливі варіанти вирішення складних професійних ситуацій; Заключне оцінювання
Вівторок, 14 березня 2017 року 9:00 – 12:00	<i>Завершення практики</i> Підготовка до заключного оцінювання; Підведення підсумків щодо навчальних методів та набутих знань і досвіду
Адреса проведення семінару	William Norrie Centre, 485 Selkirk Ave.
Методи навчання	Лекції, дискусії, відеофільми, робота у малих групах, активна участь в обговореннях

Закінчення Додатку 3

1	2
Оцінювання	Відвідування та активна участь у всіх видах діяльностей – головна умова щодо позитивного оцінювання поступу учасників. За умови відвідування всіх п'яти занять, активна участь та виконання заключного завдання, учасники отримають сертифікат супервізорів навчальної практики студентів.
Заключне завдання	Змодельувати ситуацію, у якій супервізор практики має допомогти студентам у процесі проходження навчальної практики вирішити низку завдань: Визначити навчальні цілі; Змодельувати сценарій навчальної ситуації; Використовувати цінності та етичні принципи професії; Сформулювати набуті знання та досвід (супервізорів та студентів) Визначити сильні та слабкі сторони семінару з позиції супервізора навчальної практики студентів; Підготувати навчальне семінарське заняття для нових супервізорів (на розсуд учасників); Завдання 1 та 2 слід підготувати письмово не менше ніж на 2-х сторінках. Бажано роздати копії всім учасникам. Підготувати 10-хвилинну презентацію 15 березня 2017 року

Додаток підготовлений автором.

Додаток И

**CORE COMPETENCY-BASED
TRAINING CALENDAR**
for
Child and Family Services in Manitoba
August 2016 to December 2018

Please note:

- In order to distribute certificates in a timely manner, effective August 2016 Certificates of Attendance will be distributed directly to the participants on the last day of the workshop in accordance with the attendance requirements. It will be up to the participants to share them with their agency.
- That registering and taking the Caseworker Core modules and the Supervisor Core modules in sequence is essential as the modules build on each other and follow a progression of learning. As well, the skill applications are an essential part of the core competency based learning experience. We want you to get the most out of your learning experience.
- In order to receive a certificate of attendance, not more than one hour of training can be missed of the applicable module. Again, we want you to get the most out of your learning experience.
- Finally in order to receive a training reminder and pre-training activities you must provide your current e-mail address.

MANITOBA CORE COMPETENCY-BASED TRAINING CALENDAR

TABLE OF CONTENTS

	Page
1. Attendance Policy	5
Registration Process	6
Cancellation Policies & Fees for Training	7
2. Caseworker Core Competency-Based Training Modules	
Sequencing of Caseworker Training	8
Descriptions of Caseworker Training Modules	8
CC 1: Family-Centred Approach to Child Welfare Services.....	8
CC 2: Child Development Implications for Family-Centred Child Welfare Services	9
CC 3: Legal Principles and Practices in Child Welfare Services in Manitoba.....	9
CC 4: Engaging Families in Family-Centred Child Welfare Services	9
CC 5: Assessment in Family-Centred Child Welfare Services.....	9
CC 6: Case Planning and Family-Centred Casework.....	10
CC 7: Separation, Placement and Reunification in Child Welfare Services	10
CC 8: Interviewing for Child Maltreatment in Family-Centred Child Welfare Services ..	10
Schedule of Caseworker Core Competency-Based Training	11
3. Supervisor Core Competency-Based Training Modules	
Sequencing of Supervisor Training	13
Description of Supervisor Training Modules	13
SC 1: Foundational Child and Family Supervision Practice	13
SC 2: Leadership in Child Welfare.....	14
SC 3: Communication, Conflict and Change	14
SC 4: Fundamentals of Improving Individual Staff Performances	14
SC 5: Professional Development of Staff.....	15
SC 6: Collaboration and Teamwork	15
Schedule of Supervisor Core Competency-Based Training	16
4. Child and Youth Care Workers Core Competency-Based Training Modules.....	17
Sequencing of Child and Youth Care Training	17
Descriptions of Child and Youth Care Training Modules	17
Core 802 - The Job: Child and Youth Care Work as a Profession.....	18
Core 803 - Family Focused Practice.....	18
Core 804 - Family Systems: Impact of Abuse and Neglect on Child Development	18
Core 805 - Youth Worker Counselling	18
Core 806 - Group Living	18
Core 807 - Understanding and Approaching Behaviour	19
Core 808 – Journey to Inclusion	19
Core 809 - Working with Sexually Abused Youth.....	19
Core 810 - Observation, Documentation and Reporting	19
Schedule of Child & Youth Care Workers Core Competency-Based Training ...	20

5. Speciality Modules- Descriptions & Schedules	21
Core 317 - ASIST (Suicide Intervention)	21
307/808 Journey to Inclusion	22
Mental Health First Aid Canada for Adults Who Interact With Youth	23
Team Investigation of Child Sexual Abuse	24
Core 319 - Training of Trainers.....	25
Core 320 – Understanding and Working With Sexually Exploited Children & Youth.....	26
6. Registration Form.....	27

Contact Information:

Linda Kirton
 Manager of Training
 Core Competency Based Training Centre
 411 – 250 McDermot Ave
 Winnipeg Manitoba, R3B-0S5
 Ph: 204-945-2040 Fax: 204-948-2329
 Email: linda.kirton@gov.mb.ca

Deb Fast
 Child and Youth Care Training Coordinator
 Ph: 204-837-4794
 Email: debfast@mymts.net

Maria Loughery
 Training Centre Administrator
 Core Competency Based Training Centre
 411 – 250 McDermot Ave
 Winnipeg Manitoba, R3B-0S5
 Ph: 204-945-2074 Fax: 204-948-2329
 Email: maria.loughery@gov.mb.ca

Jennifer Chomokovski
 Administrative Assistant including Billings
 Core Competency Based Training Centre
 411 – 250 McDermot Ave
 Winnipeg Manitoba, R3B-0S5
 Ph: 204-945-1198 Fax: 204-948-2329
 Email: Jennifer.Chomokovski@gov.mb.ca

Attendance Policy

1. It is **essential** that the Caseworker and Supervisory Core Competency Based modules are taken in sequence to maximize skill development and the transfer of learning.
2. **In order to receive a certificate, not more than one hour of training can be missed of the applicable module.**
3. Modules must be completed as a whole. Combining days between different rounds is not an option.
4. Trainers will be responsible for monitoring attendance and for ensuring that all sign-in sheets are completed, verified for certification, and forwarded to the Administrative Assistant for processing.
5. A Certificate of Attendance will be issued by the Branch Manager of Training, Child and Family Services Division, & co-signed by the trainer(s) to participants who meet the attendance policy requirements.
6. *Caseworker Core and Child and Youth Care Worker Core* training is open to staff of mandated child and family services agencies, and staff of child-caring facilities free of charge.
7. A fee is charged for the Supervisor Core and some Specialty Modules on a cost recovery basis. Please refer to the applicable module for further details or page 7 of the Training Calendar.
8. Participants should be given the opportunity to attend the training sessions without interruption from the workplace. Effective coverage plans developed in advance of the training event maximize the training opportunity for the participant and ensures transfer of learning potential.

Registration Process

1. Use the Manitoba Core Competency-Based Training Calendar Registration form. (Copy included at the end of this calendar).
2. Email/fax your completed registration form to the Training Centre Administrator (unless otherwise indicated).
Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 204-945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca
3. The Training Centre Administrator will email/fax confirmation of the registration to the registrant's supervisor and participant.
4. If the module is full, the registrant will be placed on a waiting list for the next available module and will be notified of such by phone/email.

Cancellation Policy & Fees for Training

Due to the high demand for spaces in all modules, we need to be informed of your cancellation, by you or your supervisor, as soon as possible so that your reserved space can be given to someone else.

Free of charge to employees of a Manitoba child welfare agency/service

- Caseworker (CC series)
- Child and Youth Care Worker (Core 800 series)
- Journey to Inclusion (307/808)
- Mental Health First Aid
- Team Investigation of Child Sexual Abuse

Training and costs

Supervisor Core Training

- \$150.00 per module (total of \$900.00 for series)

Applied Suicide Intervention Skills Training (ASIST)

- \$50.00

Training of Trainers

- \$200.00

Note:

Staff of other social, health, justice or educational services/agencies are welcome to enrol in all training modules for a fee of \$150.00/module unless otherwise specified and when space is available.

For training requiring payment please ensure cheque is made payable to **the MINISTER OF FINANCE.**

Sequencing of Caseworker Core Training

The curriculum is designed to build on the knowledge and skills gained from taking the modules of a full round of training in sequence. This maximizes the learning experience for the participant. If a participant has to attend a module out of sequence, the Training Centre will accommodate the registration for a specific module in a different round with the exception of the first module.

Round refers to one complete set of Core modules
(CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8)

Description of Caseworker Training Modules

As previously stated there is no fee for mandated child welfare agency/service staff attending Caseworker Core Competency-Based Training.

The *Core Curriculum for Child Welfare Caseworkers* is a 22-day in-service training curriculum that teaches foundational knowledge and skills to caseworkers who provide family-centered child welfare and child protective services.

The curriculum is organized into eight integrated modules that represent the core of child welfare practice. The curriculum establishes a theoretical framework for child welfare practice, transmits critical information, develops a high level of understanding of the content, including the values and challenges of family-centered child welfare, and promotes the development of job-related skills.

Pre-training activities help prepare participants for their upcoming scheduled modules and post-training activities assist with the transfer of learning back at the workplace.

The curriculum was developed by the Institute of Human Services, Columbus Ohio, and has been adapted and updated to reflect Manitoba's child welfare system. The curriculum is designed specifically to train adult learners in an applied setting, and as such, utilizes experiential learning and other strategies that promote the transfer of learning and application of content on the job.

CC 1: Family-Centred Approach to Child Welfare Services (3 days)

CC 1 is a **three-day** workshop that defines and describes the child protective services process within the context of a family-centered model. This module provides a western civilization historical overview of how children were viewed/treated. It then provides a broad look at Indigenous communities, including the role of children, parents, men and women prior to colonization, followed by a synopsis of colonization, residential schools, the sixties scoop, and the disproportionality of Indigenous children in out of home placements. CC1 explores social work and child welfare values, and First Nations Code of Ethics, and the ten foundational practice norms that drive our work; reviews issues of cultural proficiency; and defines the role and responsibility of the child welfare agency and caseworker to provide family-centered, culturally relevant and sensitive child welfare practice in collaboration with community agencies. The module includes a pre-training reading on the western civilization history of society's values and responses to maltreatment of children with an assignment for participants to complete and bring to the first day of training.

CC 2: Child Development Implications for Family-Centred Child Welfare Services (3 days)

CC 2 is a **three-day** workshop that examines the developmental consequences of child abuse and neglect on a child's development (from birth through adolescence); establishes a framework for the early recognition of developmental problems; and stresses the importance of including developmental and remedial services in child welfare case plans. Strategies to promote the healthy development of children who have been abused and neglected are presented. Participants are asked to do a pre-training reading & watch videos on child development.

CC 3: Legal Principles and Practices in Child Welfare Services in Manitoba (3 days)

CC3 is a **three-day** workshop that provides a history of and an introduction to the legislation, regulations and standards that support and impact the work of staff and supervisors in child welfare in Manitoba. Information will be provided on a how to guide to the child and family services legal system in Manitoba including the role of staff in Family court, testimony in Family court, and the completion of documents. A presentation is provided by the Office of the Children's Advocate, by the youth criminal justice system (as it pertains to the charging and prosecution of youth in the province), and by Victim Services, Manitoba Justice.

CC 4: Engaging Families in Family-Centred Child Welfare Services (2 days)

CC 4 is a **two-day** workshop that presents the key concepts of engagement and rapport-building between the child welfare caseworker and the family being served. Participants explore: the child protective services casework approach as an integration of engagement and protective authority; the dynamics of resistance; and are introduced to interviewing strategies to promote engagement in child protective services. Participants also explore their role in the change process, motivating parents, and cultural issues in casework. The second day of the training is designed to practice and demonstrate strategies learned in the workshop that caseworkers can use to facilitate the engagement process.

CC 5: Assessment in Family-Centred Child Welfare Services & Interviewing Skills for Assessment Skill Application (3 days)

CC 5 is a **three-day** workshop that establishes the child protective services process of assessment as the fundamental and critical prerequisite for all case decision-making. Seven steps of critical thinking are applied to assessments at the point of referral, intake, family services, placement planning, and reunification. Participants learn the complexity of conducting thorough and accurate assessments and the factors that impact that process. Participants receive instruction on the purpose, factors to consider, and information-gathering strategies for safety, risk, and family assessments. The third day of the training is designed as a skill-building experience that provides an opportunity to practice interviewing strategies and techniques with families to gather information for family assessments.

CC 6: Case Planning and Family-Centred Casework (3 days)

CC 6 is a **three-day** workshop that stresses the importance of joint case planning by the worker and the family to assure timely, high-quality, culturally relevant services to families. Participants learn how to engage and involve families in the service planning and delivery process rather than relying solely on their prescribed authority. This workshop builds on the concepts previously learned on how to engage a parent in the casework relationship to completing the case plan, including steps in the planning process; developing appropriate goals, objectives, and activities; engaging extended family and other community resources in the process; understanding the purpose of case management and direct service provision; reassessment; and case reviews. Participants also explore their role in the change process, motivating parents, and cultural issues in casework. A pre-training reading introduces participants to the purpose, process, and definitions of a case planning framework. Participants are asked to complete an assignment and bring it to the first day of the workshop.

CC 7: Separation, Placement and Reunification in Family-Centred Child Welfare Services (3 Days)

CC 7 is a **three-day** workshop that addresses the knowledge and skill required for child welfare workers to provide services related to child placement and reunification. The workshop focuses on the traumatic effects of separation on children and their families; placement prevention; ways to place children to prevent trauma, involving children in the placement process, choosing the “right” placement, working with foster caregivers as a part of the service team, strategies to promote timely reunification, and the importance of permanence for all children. Participants are asked to do a pre-training exercise that involves reviewing a Canadian website on attachment theory and to complete an assignment and bring it to the first day of the workshop.

CC 8: Interviewing for Child Maltreatment in Family-Centred Child Welfare Services (2 days)

CC 8 is a **two-day** workshop that explores principles common to all investigative processes, and unique principles for the investigation of sexual abuse, physical abuse, and neglect. Participants learn the factors to consider in planning and conducting investigations, including the application of Safety Assessment and Safety Planning to the investigative process. The second day of the training is designed to be an opportunity for skill building/application. The day includes a simulation of an investigation of a case from the investigative planning stage, to the development of multiple hypotheses (preliminary thoughts), to gathering evidence from investigative interviews.

CASEWORKER COMPETENCY-BASED TRAINING SCHEDULE

MODULE	ROUND OF TRAINING				
	Round 7	Round 8	Round 9 FULL	Round 10 FULL	Round 11 FULL
CC 1	January 6, 7, 8, 2016	April 6, 7, 8, 2016	September 14, 15, 16, 2016	September 21, 22, 23, 2016	January 18, 19, 20, 2017
CC 2	February 3, 4, 5, 2016	May 4, 5, 6, 2016	October 19, 20, 21, 2016	November 16, 17, 18, 2016	February 22, 23, 24, 2017
CC 3	February 29, March 1, 2, 2016	June 1, 2, 3, 2016	November 16, 17, 18, 2016	December 12, 13, 14, 2016	March 20, 21, 22, 2017
CC 4	April 11, 12, 2016	September 8, 9, 2016	January 12, 13, 2017	January 16, 17, 2017	April 24, 25, 2017
CC 5	May 9, 10, 11, 2016	October 5, 6, 7, 2016	February 15, 16, 17, 2017	February 15, 16, 17, 2017	May 17, 18, 19, 2017
CC 6	June 15, 16, 17, 2016	November 2, 3, 4, 2016	March 15, 16, 17, 2017	April 10, 11, 12, 2017	June 12, 13, 14, 2017
CC 7	September 28, 29, 30, 2016	November 30, December 1, 2, 2016	April 19, 20, 21, 2017	May 24, 25, 26, 2017	September 13, 14, 15, 2017
CC 8	October 27, 28, 2016	January 16, 17, 2017	June 1, 2, 2017	June 12, 13, 2017	October 12, 13, 2017

Stand alone workshops

CC3	October 24, 25, 26, 2016
CC3	February 1, 2, 3, 2017

*****It is essential for this training to be taken in order*****

***** An email address on the registration form is required for this training *****

CASEWORKER COMPETENCY-BASED TRAINING SCHEDULE

MODULE	ROUND OF TRAINING				
	Round 12 FULL	Round 13	Round 14	Round 15	Round 16
CC 1	April 10, 11, 12, 2017	September 6, 7, 8, 2017	October 23, 24, 25, 2017	January 17, 18, 19, 2018	TBD
CC 2	May 10, 11, 12, 2017	October 4, 5, 6, 2017	November 20, 21, 22, 2017	February 12, 13, 14, 2018	TBD
CC 3	June 7, 8, 9, 2017	November 6, 7, 8, 2017	January 17, 18, 19, 2018	March 12, 13, 14, 2018	TBD
CC 4	September 25, 26, 2017	December 7, 8, 2017	February 12, 13, 2018	April 9, 10, 2018	TBD
CC 5	October 25, 26, 27, 2017	January 24, 25, 26, 2018	March 14, 15, 16, 2018	May 9, 10, 11, 2018	TBD
CC 6	November 22, 23, 24, 2017	February 21, 22, 23, 2018	April 16, 17, 18, 2018	June 6, 7, 8, 2018	TBD
CC 7	January 10, 11, 12, 2018	March 19, 20, 21, 2018	May 14, 15, 16, 2018	September 12, 13, 14, 2018	TBD
CC 8	February 8, 9, 2018	April 23, 24, 2018	June 11, 12, 2018	October 11, 12, 2018	TBD

*****It is essential for this training to be taken in order*****

***** An email address on the registration form is required for this training *****

Sequencing of Supervisor Training

The curriculum is designed to build on the knowledge and skills gained from taking the modules of a full round of training in sequence. This maximizes the learning experience for the participant. If a participant has to attend a module out of sequence, the Training Centre will accommodate registration for a specific module in a different round with the exception of the first module.

Round refers to one complete set of Core modules
(SC1, SC2, SC3, SC4, SC5A & SC5B, and SC6)

Description of Supervisor Training Modules

Supervisor/Manager Core Competency-Based Training– Fee of \$150.00 for each module

The *Core Curriculum for Supervisors & Managers* is a curriculum that teaches the foundational knowledge and skills required for supervisors and managers to function effectively within child welfare systems and agencies. **There is a fee for each of the six modules of \$150.00/participant; a total of \$900.00/participant for the six part series.**

Pre-training activities help prepare participants for their upcoming scheduled modules and Supervisor Checklists (some of which include post-training activities) assist with the transfer of learning back at the workplace.

The curriculum was developed by the Institute of Human Services and has been adapted and updated to reflect the Manitoba child welfare system. The curriculum is designed specifically to train adult learners in an applied setting, and as such, utilizes experiential learning and other strategies that promote the transfer of learning and application of content on the job.

SC 1: Supervisor Core Module – Foundational Child & Family Supervision Practice (3 days plus 1 day Skill Application)

SC 1 is a **three- day** workshop that emphasizes the crucial role played by child welfare supervisors in the delivery of mission-critical services to children, families and communities. Supervisors will increase their understanding of the demands of their role, and be introduced to basic tools and strategies to help them supervise workers including time management, prioritization, workload organization, making meetings more effective, creating the ideal work environment, and promoting worker passion and commitment. Fundamental professional values and the ten foundational practice norms for supervision are introduced. Attention is also given to the pressures and stresses that child welfare supervisors often face; particularly for workers transitioning into the supervisory role. This module sets the foundation and framework for all the subsequent modules.

SC 2: Supervisor Core Module – Leadership in Child Welfare **(3 days plus 1 day Skill Application)**

SC 2 is a **three-day** workshop that also sets the foundation and framework for subsequent modules and addresses the role of supervisors as leaders and managers in the child welfare system. Supervisors learn about the characteristics of effective leaders and managers, understand how the two are distinguished, and realize the importance of both in child welfare practice. Supervisors explore the use of power and influence in the leadership role, and also learn about four styles of leadership: participatory, transformational, transactional, and strengths-Based. They will examine several leadership tools they can use in their units and assess their own leadership qualities and potential with the goal of promoting mission-critical work, creating, supporting and sustaining a learning environment and creating a caring work environment that supports staff retention.

SC 3: Supervisor Core Module – Communication, Conflict and Change **(4 days; skill application is built in)**

SC 3 is a **four-day** workshop that introduces three concepts that directly impact the work of supervisors and the functioning of their unit: Communication, Conflict, and Change. The importance of effective communication in child welfare is examined. Strategies for identifying various communication styles, strengths & limitations of communication styles and strategies for improving communication with and among staff are examined. Conflict is then addressed because it is frequently caused by poor communication or a lack of communication. This workshop looks at the necessity of conflict in work units and explores five typical responses to conflict, as well as several strategies for conflict management. This workshop then explores how change is a force that is both necessary and unavoidable in the child welfare field. Supervisors will learn about the causes and stages of change, the strategies for change management (both at the individual and organizational levels), and the strategies for creating a climate for change in our work units. Because the concepts from this module are embedded throughout the subsequent ones, this module must be taken prior to attending SC4, 5 or 6.

SC 4: Supervisor Core Module – Fundamentals of Improving Individual Staff Performance (3 days; No Skill Application)

SC 4 is a **three-day** workshop that is divided into two, inter-related, sequential parts. This module is intended to help new supervisors develop competent, confident, and committed staff who can perform the tasks assigned to them and support the agency's mission/goals. Supervisors are introduced to a framework for developing SMART performance expectations, along with the concepts of and strategies for conducting performance assessments and evaluation of the staff in their unit. Performance assessment is introduced as a continuous process that is necessary for staff development. The performance evaluation is introduced as a discrete function that must be conducted annually. It focuses entirely on strategies for facilitating performance improvement including strategies for providing effective, strength-

based feedback throughout the evaluation, assessment, and performance improvement processes. Emphasis is given to managing employees from both ends of the performance spectrum (from your most challenging to your star performers); including progressive performance management techniques. Emphasizing the importance of the professional supervisor-staff relationship and how to effectively engage staff in the performance improvement planning process concludes this module.

SC 5: Supervisor Core Module – Professional Development of Staff
(3 days for Part A, 3 days for Part B. Total of 6 days)

SC 5 is a **six-day** workshop that builds upon the previous modules to focus the supervisor's attention on creating and sustaining a learning environment within the organization and on facilitating learning opportunities for staff to grow and develop. Supervisors are provided with a number of tools to promote their understanding of their staff's diverse learning and to work with the staff in developing individualized staff development plans. The Individual Training Needs Assessment (ITNA) is introduced as a tool to help them identify the training needs of their staff and themselves and thus be in a more prepared position to develop a plan in response to those identified needs. This module emphasizes how to embrace a variety of learning opportunities (from the formal to informal mediums), and introduces the supervisor's role in the facilitation of the transfer of learning process including the timing and sequencing of learning opportunities. Finally, the unique role of the supervisor as coach is highlighted including strategies and tools to coach their staff.

SC 6: Supervisor Core Module – Collaboration and Teamwork
(3 days; skill application built in)

SC 6 is a **three-day** workshop that incorporates the foundational concepts from the previous five modules and is also divided into two, inter-related, sequential parts. Part 1 emphasizes the importance of collaboration with others and the successful functioning of the unit. By focusing on the work unit as a single system within the larger agency, department, and community, challenges, barriers, benefits and strategies for collaboration are highlighted. Stages of group development and the supervisor's role at each developmental stage are presented, along with the ten characteristics of units that function effectively. In Part 2, supervisors are given tools to assess and improve the level of performance of their unit, along with an opportunity to develop a plan to improve their unit's functioning. Finally, strategies are introduced to help the supervisor build a unit that is successful in achieving the agency mission and vision through successful collaboration and teamwork.

SUPERVISOR COMPETENCY-BASED TRAINING SCHEDULE

MODULE	ROUND OF TRAINING				
	Round 11	Round 12	Round 13	Round 14	Round 15
SC 1	April 18, 19, 20, 2016	September 7, 8, 9, 2016	April 26, 27, 28, 2017	September 27, 28, 29, 2017	April 16, 17, 18, 2018
SC 2	May 16, 17, 18, 2016	October 12, 13, 14, 2016	May 24, 25, 26, 2017	Oct 30, 31, Nov 1, 2017	May 14, 15, 16, 2018
SC1, SC2, Skill Application	June 6, 7, 2016	November 7, 8, 2016	June 15, 16, 2017	November 27, 28, 2017	June 18, 19, 2018
SC 3	September 20, 21, 22, 23, 2016	December 5, 6, 7, 8, 2016	September 19, 20, 21, 22, 2017	Jan 29, 30, 31, Feb 1, 2018	September 18, 19, 20, 21, 2018
SC 4	October 24, 25, 26, 2016	January 25, 26, 27, 2017	October 18, 19, 20, 2017	February 26, 27, 28, 2018	October 15, 16, 17, 2018
SC 5 Part A	November 21, 22, 23, 2016	March 1, 2, 3, 2017	November 15, 16, 17, 2017	April 4, 5, 6, 2018	November 14, 15, 16, 2018
SC 5 Part B	January 9, 10, 11, 2017	April 5, 6, 7, 2017	December 11, 12, 13, 2017	May 2, 3, 4, 2018	December 10, 11, 12, 2018
SC 6	February 8, 9, 10, 2017	May 3, 4, 5, 2017	January 29, 30, 31, 2018	June 4, 5, 6, 2018	January 2019 TBD

Skill application is designed to facilitate transfer of learning and is part of the competency based training process.

*****It is essential for this training to be taken in order including the skill applications*****

***** An email address on the registration form is required for this training *****

Sequencing of Child & Youth Care Worker Training

The Child & Youth Care training modules have been organized sequentially with content built on concepts introduced in previous modules. With this in mind, the intention is that the participants should take them in order. It is also the responsibility of the supervisor to identify the right training and timing for their staff, to facilitate the maximum benefit from the core training (workshops), so some flexibility is given if not all the courses are identified as urgent learning needs. The following are exceptions to the above.

1. It is recommended that 804: Family Systems: The Impact of Abuse and Neglect is taken before 809: Working with Sexually Abused Youth as developmental concepts introduced in 804 are crucial to the understanding of 809.
2. 808: Journey to Inclusion can be taken at anytime and by anyone (not just Child and Youth Care Workers) that could benefit from a course in understanding identity and issues of inclusion.
3. Wherever possible there should be, at a minimum, three weeks between attendances at the workshops. Four weeks is recommended. During this time, the worker should be given the opportunity to apply the content taught in Core on the job, using the supervisor/manager's Transfer of Learning Manuals (TOL) as a guide.

Description of Child & Youth Care Training Modules

Child and Youth Care Workers Core Competency-Based Training – No fee for mandated child welfare agency staff

The *Core Curriculum for Child and Youth Care Workers* is a 29 day in-service training program for child and youth care workers which teach the competencies that have been deemed critical to their work. Each module reviews and reinforces the values, concepts and skills that are taught in other modules. It is recommended that 802, 803 and 804 are completed prior to any of the other six modules:

The curriculum establishes a theoretical framework for child welfare practice, transmits critical information, including the values and dilemmas of family-centred child welfare practice and promotes the development of job-related skills. Each training session is designed for adult learners, and, as such, integrates numerous opportunities for experiential learning and application of content to the job.

The critical competencies and the curricula have been developed by the *Institute for Human Services - Canada*, in conjunction with Manitoba service providers. The nature of this cooperative effort has ensured that youth care workers will receive up-to-date and relevant information throughout the core training.

Core 802: The Job: Child and Youth Care Work as a Profession (3 days)

Participants will develop an understanding of their personal and professional values and the importance of supporting agency values. Also covered are: personal self-management strategies to maintain emotional and physical control; teaching as part of the Youth Care Worker role; the impact and use of the physical environment with youth; working with key treatment providers in the community, knowing and using resources and agencies in the community; as well as skills in building and maintaining positive community relations.

Core 803: Family Focused Practice (4 days)

Child and Youth Care workers work with families, not only with youth. This is a value which is woven throughout the competency-based training modules and is explored in depth in core 803. The concepts of family preservation, family-centered practice, and empowerment of families are addressed. Also discussed is how the separation and placement of children and youth away from their families impacts attachment. The development of care, treatment and permanency plans through all the potential stages of intervention will also be addressed.

Core 804: Family Systems: The Impact of Abuse and Neglect on Child Development (4 days)

Participants will refresh their knowledge of child development from birth through adolescence. The impact of abuse and neglect on normal development will be highlighted with recognition of developmental delays and gaps in youth in care is stressed. Participants will learn intervention strategies to address these delays and gaps.

Core 805: Attachment, Separation and Reunification: Youth Worker Counselling (4 days)

Understanding attachment and separation issues within normal and placement circumstances will form a basis for the development of youth work counselling skills. The curriculum will cover such topics as stages of therapeutic relationships, basic counselling skills and techniques, strategies to engage youth and families, and differences between counselling and other relationships with youth.

Core 806: Group Living (3 days)

Ways to create and maintain an environment that promotes growth and development, as well as structure that encourages group experiences to be therapeutic will be stressed. The use of the physical environment, play, art, music and games will be covered in this module. Participants will learn how to use group and individual activities to enhance social and life skill development. Opportunities to promote change and the use of group processing will be discussed.

Core 807: Understanding and Approaching Behaviour (3 days)

Participants will learn to assess individual behaviours by beginning to understand how their own biases affect how they observe and manage behaviour. They will learn to look beyond the behaviour to assess the need the youth is expressing. A developmental perspective with a focus on the problem with punishment will guide the participants to focus on trying to prevent challenging behaviour. The third day focuses on a variety of limit-setting techniques to be used when behavioural issues need to be addressed.

Note: *This course is meant to be complementary to Crisis Prevention Institute's, Nonviolent Crisis Intervention training, not a substitute.*

Core 808: Journey to Inclusion (3 days)

This three day module is designed to walk participants through a journey of self reflection and discovery, to ideas for action in becoming more inclusive. The training includes becoming aware of your identity, your values and beliefs, communication styles and how to flex your style when communicating with others. The course will also explore concepts such as culture, race, racism, reverse racism, privilege and power, oppression, and lateral violence to name a few. Models of the cycle of socialization, the cycle of liberation, and cultural effectiveness are included. The workshop concludes with ways to become more inclusive, e.g. anti-oppressive practices, inclusive language, and how to become an ally. **This module can be taken at any time.**

Core 809: Working With Sexually Abused Youth (3 days)

In addition to learning about sexual abuse of children, participants in this module will learn to identify the signs and symptoms of sexual abuse in children, how to decrease sexually provocative and/or acting out behaviour and potential offending behaviours. Increased awareness of one's own emotional responses to sexual abuse and the impact of a sexually abused child on the group will be covered. Implementation of appropriate treatment interventions will also be discussed.

Core 810: Observation, Documentation and Reporting (2 days)

Documentation and recording are skills that affect all aspects of child and youth care practice. Previously-taught competencies will be called upon as participants learn how to: collect data that is relevant to the child and family's plans and goals; formally record and document findings that contribute to an accurate social history; and use specialized observation, assessment and interviewing strategies to assess and weigh the importance of pertinent behaviours.

YOUTH CARE WORKER COMPETENCY-BASED TRAINING SCHEDULE

***** Please provide your email address to receive a reminder before training *****

MODULE	ROUND OF TRAINING				
	Round 40	Round 41	Round 42	Round 43	Round 44
TIER I:	2016	2016	2017	2017	2018
Core 802 The Job	April 18, 19, 20, 2016	September 26, 27, 28, 2016	April 5, 6, 7, 2017	September 25, 26, 27, 2017	April 23, 24, 25, 2018
Core 803 Family-Focused Practice	May 16, 17, 18, 19, 2016	October 18, 19, 20, 21, 2016	May 2, 3, 4, 5, 2017	Oct 30, 31, Nov 1, 2, 2017	May 22, 23, 24, 25, 2018
Core 804 Impact of Neglect And Abuse	June 7, 8, 9, 10, 2016	November 21, 22, 23, 24, 2016	June 5, 6, 7, 8, 2017	November 27, 28, 29, 30, 2017	June 11, 12, 13, 14, 2018
TIER II:	2016	2017	2017	2018	2018
Core 805 Counselling	September 12, 13, 14, 15, 2016	January 23, 24, 25, 26, 2017	September 11, 12, 13, 14, 2017	January 22, 23, 24, 25, 2018	September 24, 25, 26, 27, 2018
Core 806 Group Living	October 5, 6, 7, 2016	February 22, 23, 24, 2017	October 18, 19, 20, 2017	February 21, 22, 23, 2018	October 24, 25, 26, 2018
Core 807 Approaching Behaviour	November 7, 8, 9, 2016	March 20, 21, 22, 2017	November 14, 15, 16, 2017	March 19, 20, 21, 2018	November 19, 20, 21, 2018
TIER III:	2017	2017	2018	2018	2019
Core 808 Journey To Inclusion	January 9, 10, 11, 2017	April 19, 20, 21, 2017	January 10, 11, 12, 2018	April 11, 12, 13, 2018	January TBD
Core 809 Sexual Abuse	February 8, 9, 10, 2017	May 15, 16, 17, 2017	February 7, 8, 9, 2018	May 9, 10, 11, 2018	February TBD
Core 810 Documentation	March 9, 10, 2017	June 15, 16, 2017	March 8, 9, 2018	June 7, 8, 2018	March TBD

Core 317: Applied Suicide Intervention Skills Training (2 days) - ASIST

This module developed by LivingWorks Education Inc. is designed to provide the worker with the skills and knowledge in the early identification of suicidal risk, intervening before an individual is seriously exposed to life-threatening behaviour, developing a comprehensive suicide prevention plan, and how to respond to an attempted or completed suicide. Simulated case studies, role play simulations, "live" dramatizations and small group discussions will be used to assist participants to apply the principles and skills required for effective suicide prevention and intervention. Training is delivered by trainers who have been certified by LivingWorks Education Inc.

Round	Date	Location
Round 41	October 3, 4, 2016	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 42	November 28, 29, 2016	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 43	February 6, 7, 2017	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 44	May 8, 9, 2017	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 45	October 16, 17, 2017	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 46	December 4, 5, 2017	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 47	February 5, 6, 2018	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 48	May 7, 8, 2018	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 49	October 18, 19, 2018	250 McDermot Ave, Room 411/402
Round 50	December 3, 4, 2018	250 McDermot Ave, Room 411/402

Time: 9:00 a.m. to 4:00 p.m. each day

- **\$50.00 fee for all registrants to cover the cost of the required materials.**
- **Please make cheque payable to Minister of Finance to the workshop.**

Send Registrations to: Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 204-945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca

- Registration form attached to this calendar. Reproduce as needed.
- Fax/Email completed registration form to Training Centre Administrator above. Registration will be confirmed by fax/email.

Participants: Maximum = 20 per workshop
 Minimum = 16 per workshop

JOURNEY TO INCLUSION Training

This **three day** module is designed to walk participants through a journey of self reflection and discovery, to ideas for action in becoming more inclusive. The training includes becoming aware of your identity, your values and beliefs, communication styles and how to flex your style when communicating with others. The course will also explore concepts such as culture, race, racism, reverse racism, privilege and power, oppression, and lateral violence to name a few. Models of the cycle of socialization, the cycle of liberation, and cultural effectiveness are included. The workshop concludes with ways to become more inclusive, e.g. anti-oppressive practices, inclusive language, and how to become an ally.

This curriculum is a foundational specialty training module delivered by the Province. This module is also an integral part of the core training for child and youth care workers (800 series). The curriculum content has been selected to correspond with identified competencies critical to child welfare workers, their role and the job itself. It is suitable for all involved in the Child Welfare system including Foster Parents, and Support Staff.

MODULE	DATES	LOCATION
Round 5 Journey to Inclusion	December 5, 6, 7, 2016 <i>Province Sponsored</i>	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 6 Core 808 – Journey to Inclusion	January 9, 10, 11, 2017 <i>MARTR Sponsored</i>	Room 402 – 250 McDermot Ave
Round 7 Journey to Inclusion	March 6, 7, 8, 2017 <i>Province Sponsored</i>	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 8 Core 808 – Journey to Inclusion	April 19, 20, 21, 2017 <i>MARTR Sponsored</i>	Room 402 – 250 McDermot Ave
Round 9 Journey to Inclusion	September 6, 7, 8, 2017 <i>Province Sponsored</i>	Room 402 – 250 McDermot Ave
Round 10 Core 808 – Journey to Inclusion	January 10, 11, 12, 2018 <i>MARTR Sponsored</i>	Room 402 – 250 McDermot Ave
Round 11 Core 808 – Journey to Inclusion	April 11, 12, 13, 2018 <i>MARTR Sponsored</i>	Room 402 – 250 McDermot Ave

Time: 9:00 a.m. to 4:00 p.m. each day

Send Registrations to: Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca

Participants: Maximum = 25 per workshop
 Minimum = 16 per workshop



Mental Health First Aid CANADA

MENTAL HEALTH FIRST AID CANADA FOR ADULTS

WHO INTERACT WITH YOUTH

Mental Health First Aid Canada For Adults Who Interact with Youth (MHFA Canada – Youth) is a two-day course (12 hours) that focuses on mental health problems and first aid for youth ages 12 – 24. The information in this course is designed to be sensitive to the unique aspects of mental health problems in young people. The course is meant to assist education professionals, health providers, social services providers, emergency workers, front-line workers, parents and other adults who interact with youth in the identification of mental health problems and appropriate first aid intervention strategies. Participants will learn how to provide initial help to people who are showing signs of a mental health problem or experiencing a mental health crisis. In this course you will learn:

- Signs and symptoms of common mental health problems and crisis situations.
- How to identify with a person who may be a danger to themselves or others and take steps to preserve life.
- How to recognize the early signs for mental health problems and provide help to prevent more serious problems from developing.
- A basic five step model for mental health first aid.
- Information about effective interventions and treatments.
- How to access help and resources.

ROUND	DATES	LOCATION
Round 19	September 19, 20, 2016	Room 402 – 250 McDermot Ave
Round 20	February 13, 14, 2017	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 21	June 5, 6, 2017	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 22	November 20, 21, 2017	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 23	April 9, 10, 2018	Room 411 – 250 McDermot Ave
Round 24	September 10, 11, 2018	Room 411 – 250 McDermot Ave

Time: 9:00 a.m. to 4:30 p.m. each day

Send registrations to: Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 204-945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca

Participants: Maximum = 24 per workshop
 Minimum = 10 per workshop

Team Investigation of Child Sexual Abuse

This module is co-facilitated by Child and Family Services and the RCMP (Royal Canadian Mounted Police) and is designed for investigators of child sexual abuse, both child protection and police investigators. The training examines how to effectively conduct team investigations of child sexual abuse including a best practice approach to interviewing child victims. In this course participants will learn:

- Significance of the problem of child sexual abuse;
- Importance of a team approach to the investigation of child sexual abuse including the roles of child protection and police in the investigation of child sexual abuse, the structure and process of child sexual abuse investigations and a collaborative model for conducting investigations of child sexual abuse that minimize the impact on the child victim and family;
- Legal response including relevant provincial and federal legislation;
- Impact of offender typology on the investigation process;
- Techniques for interviewing children;
- Step-Wise: The New Generation Interview process (The Pacific Alliance of Forensic Scientists and Practitioners Ltd);
- Best practice approach to interviewing non-offending parent, sibling(s) and collaterals;
- Approaches for determining the validity of the allegation;
- How to best work with the judicial system;
- Best practice approach to interviewing the offender;
- Impact of vicarious trauma that may result from the investigation of child sexual abuse cases and strategies for investigator self-care.

DATES	LOCATION
TBD	TBD

Time: 9:00 a.m. to 4:00 p.m. each day

Participants: Priority is given to positions who are actively involved in investigations of child sexual abuse.

Further information will be disseminated through the Child and Family Services Education and Training Coordinators/Specialist.

Send Registrations to: Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 204-945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca

Participants: Maximum = 12 per workshop

Core 319: Training of Trainers (3 days)

This three - day module is for new trainers who want to build foundational knowledge and skills needed to be an effective trainer of adult learners. It is also useful for more experienced trainers who wish to “fine tune” what they already know. Competencies include:

- Adult learning principles
- Platform skills
- Types and use of media materials
- How to manage the participant who displays challenging behaviours
- How to organize a training curriculum

This module is also appropriate for anyone conducting adult education/information sessions. This module utilizes a combination of mini presentations and take-home assignments and provides participants with a “hands-on” opportunity to practice the competencies covered in this module.

Round	Date	Location
Round 21	August 23, 24, 25, 2016	250 McDermot Ave, Room 411
Round 22	November 2, 3, 4, 2016	250 McDermot Ave, Room 402
Round 23	March 15, 16, 17, 2017	250 McDermot Ave, Room 402
Round 24	October 11, 12, 13, 2017	250 McDermot Ave, Room 402
Round 25	March 5, 6, 7, 2018	250 McDermot Ave, Room 402

Time: 9:00 a.m. to 4:00 p.m. each day

- **Cost: \$200.00/module.**
- **Make cheque payable to Minister of Finance to the workshop.**

Send Registrations to: Ms. Maria Loughery, Training Centre Administrator
Fax: (204) 948-2329
Phone Number: 204-945-2074
Email: maria.loughery@gov.mb.ca

Fax/Mail/Email completed registration form to Training Centre Administrator above.
 Registration will be confirmed by fax/email.

Participants: Priority given to staff of mandated child and family services agencies who have been identified as potential CBT trainers.

Maximum = 12 per workshop (a waiting list will be established)
 Minimum = 10 per workshop

Understanding & Working with Children & Youth Who Have Been Sexually Exploited (6 days: in two 3 day blocks)

As the number of sexually exploited/trafficked children, youth and adults in our society continually increases, it is important to ensure that our social, educational, health and justice systems have the knowledge and skills needed to respond to this target population. As the long-term goal of the Manitoba Provincial Strategy "Tracia's Trust" is to abolish sexual exploitation, appropriate training for our service systems, as well as general public awareness, is critical to this goal's accomplishment. Increased knowledge and skill in people working with children, youth and adults affected by sexual exploitation/trafficking will increase our success in intervening with those at risk, or with supporting those who are exiting/transitioning away from the sex trade.

This six (6)-day workshop has been divided into two consecutive and related parts. While it is not necessary to take both Parts I and Part II training, participants must complete Part I before enrolling in Part II. This training will help in building awareness and understanding of our own strengths, biases, values, etc. **and** with building our skill set in working with this population. The goal of this training is to view this issue by hearing the voices of those involved as a way to clarify important issues, dispel myths and misconceptions and challenge conventional views. (Gorkoff & Runner, 2003, page 12). To enrich the training experience for everyone, we will ensure that experiential persons are also included in this training both as trainers and participants.

The curriculum content of this module has been selected to correspond with identified competencies critical for people working with individuals affected by sexual exploitation.

There is a \$150.00 fee for all participants to attend the full six days of training (\$75.00 for each Part). If the cost is an issue or if you have any other question about the training, please contact Jane Runner at 204-786-7051 ext. 5260 or at Jane.Runner@newdirections.mb.ca

Date	Location
Part I: September 28, 29, 30, 2016 Part II: October 26, 27, 28, 2016	Winnipeg
Part I: November 16, 17, 18, 2016 Part II: December 7, 8, 9, 2016	Thompson
Part I: January 25, 26, 27, 2017 Part II: March 1, 2, 3, 2017	Winnipeg

Registrations for this training can be faxed to **Cheryl Lynch, TERF Administrative Assistant** at 204-774-6468 or scanned and emailed to her at Cheryl.Lynch@newdirections.mb.ca

Time: 9:00 a.m. to 4:00 p.m. each day

Registrations: **Cheryl Lynch, Administrative Assistant**
Transition, Education and Resources for Females/New Directions
500-717 Portage Ave
Winnipeg MB R3G 0M8

Telephone: (204) 786-7051 ext. 5311 **Fax:** (204) 775-6468

Participants: Priority given to those individuals currently working with children, youth and adults who are being sexually exploited/trafficked

Room 411 – 250 McDermot Avenue
 Winnipeg, MB, R3B-0S5
 Phone: 204-945-2074 Fax: 204-948-2329



CORE COMPETENCY-BASED TRAINING
 for Child and Family Services in Manitoba

REGISTRATION FORM

WORKSHOP TITLE	DATES	LOCATION
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

PLEASE PRINT **CLEARLY** or type as this will form the basis for your typed certificate...

PARTICIPANT NAME: _____

PARTICIPANT EMAIL: _____
Required

AGENCY NAME: _____

AGENCY ADDRESS _____

CITY/TOWN _____ POSTAL CODE _____

PHONE# _____ FAX: _____

POSITION _____ YEARS IN POSTION: _____

Fee (If applicable) \$ _____

REGISTRATION FORMS CANNOT BE PROCESSED WITHOUT SUPERVISORY APPROVAL (for those employed by an agency - recognized either by signature on faxed form and/or by registration received directly from the Supervisor's email address):

PLEASE PRINT

SUPERVISOR'S NAME: _____ PHONE: _____

SIGNATURE _____ FAX: _____

SUPERVISOR'S EMAIL: _____ DATE _____

REMEMBER

- It is essential that Caseworker Core and Supervisor Core modules be taken in sequence.
- In order to receive a training reminder and/or pre-training activities you must provide an email address.
- In order to receive a certificate of attendance you can only miss up to one hour of training per module.

Анотований переклад українською мовою

<p>1. <u>Відвідування</u> Процес реєстрації Вимоги щодо оплати та регламент відмови від участі</p> <p>2. <u>Ключові компетентності у роботі з випадком у організаціях соціальної сфери, що надають послуги дітям і сім'ям у провінції Манітоба</u> CC1: Підхід, орієнтований на сім'ю. CC2: Особливості процесу розвитку дитини. CC3: Юридичні принципи діяльності організацій соціальної сфери, що надають послуги дітям і сім'ям у провінції Манітоба</p>
<p>CC4: Залучення сімей до процесу надання послуг. CC5: Оцінювання потреб дітей і сімей, планування надання послуг дітям і сім'ям. CC6: Планування процесу професійного втручання CC7: Процедури вилучення дитини з сім'ї, влаштування під опіку та возз'єднання дитини із сім'єю CC8: Проведення інтерв'ю щодо невідповідного поведіння з дитиною у сім'ї</p> <p>3. <u>Ключові компетентності для здійснення супервізії</u> SC1: Головні принципи діяльності соціальних організацій, що надають послуги дітям і сім'ям SC2: Лідерство у сфері охорони дитинства SC3: Комунікація, вирішення конфліктів, індивідуальні та організаційні зміни SC4: Основи позитивних змін у професійній діяльності персоналу SC5: Професійний розвиток персоналу SC6: Співпраця і робота в команді</p> <p>4. <u>Ключові компетентності персоналу, який надає послуги молоді</u> Core 802 Зміст послуг для молоді Core 803 Професійна практика, зорієнтована на сім'ю Core 804 Система сім'ї: вплив насильства та недогляду на розвиток дитини Core 805 Консультування соціальних працівників, які надають послуги молоді Core 806 Проживання в групах Core 807 Розуміння та реагування на особливості поведінки Core 808 На шляху до інклюзії Core 809 Надання послуг дітям, які пережили сексуальне насильство Core 810 Спостереження, заповнення документації та звітність</p> <p>5. <u>Спеціальні модулі – опис та розклад</u> Core 317 – ASIST (надання послуг клієнтам, схильним до самогубства)</p>
<p>Core 318 – Надання першої допомоги дорослим клієнтам із розладами психічного здоров'я, які взаємодіють із молоддю в Канаді Core 319 – Тренінг для тренерів. Вирішення проблем, пов'язаних із сексуальним насильством над дітьми Core 320 – Розуміння особливостей та надання послуг сексуально скривдженим дітям та молоді.</p>

Додаток підготовлений автором.

Додаток К
Структура підручника з супервізії Лоренса Шульмана (категорія № 1)

Автор	Лоренс Шульман
Назва підручника	“Інтерактивна супервізія”
Видавництво	National Association of Social Workers Press;
Рік видання	1992
К-сть сторінок	351р.
Передмова	
Подяка	
Частина I	Інтерактивна супервізія
Розділ 1	Вступ, загальний огляд, головні припущення
Розділ 2	Інтерактивний підхід до супервізії
Частина II	Супервізія і фази здійснення
Розділ 3	Підготовчі та початкові вміння та навички для здійснення супервізії
Розділ 4	Робоча фаза супервізії – важливі вміння та навички
Розділ 5	Завершальна фаза супервізії - важливі вміння та навички
Частина III	Вміння та навички оцінювання діяльності супервізованих та навчальної супервізії
Розділ 6	Навчальна функція супервізії
Розділ 7	Функція оцінювання діяльності супервізованих
Частина IV	Робота з професійними групами
Розділ 8	Супервізія професійних груп
Розділ 9	Травма: допомога супервізора
Частина V	Медіація конфлікту у стосунках між персоналом та системою
Додатки	
Література	
Про автора	

Додаток підготовлений автором.

Додаток Л
Структура підручника з супервізії Лоренса Шульмана (категорія № 2)

Автор	Лоренс Шульман
Назва підручника	“Навички супервізії та менеджмент персоналу”
Видавництво Рік видання К-сть сторінок	F.E. Peacock Publishers, INC. : Itasca, Illinois, 1982, 364р.
Подяка	
Передмова Результати досліджень	
Розділ 1	Інтерактивний підхід до супервізії
Розділ 2	Навички для початкової фази супервізії
Розділ 3	Навички для робочої фази супервізії
Розділ 4	Освітня функція супервізії
Розділ 5	Супервізія в групі
Розділ 6	Робота з системою
Розділ 7	Завершальна фаза супервізії та оцінювання результатів
Додатки	
Література	

Додаток підготовлений автором.

Додаток М
Структура підручника з супервізії Стівена де Грута (категорія № 2)

Автор	Стівен де Грут
Назва підручника	“Відповідальне лідерство у соціальних службах: практичний підхід задля оптимізації професійної діяльності”
Видавництво Рік видання К-сть сторінок	Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2016, 245 p.
Частина I	Приклад відповідального лідерства
Розділ 1	Реалії соціальної служби: перешкоди на шляху здійснення якісної соціальної роботи та супервізії
Розділ 2	Відповідальне лідерство: від супервізії до натхнення
Частина II	Від концепцій до практики: стратегії відповідального лідерства
Розділ 3	Значення та важливість сприйняття
Розділ 4	Практичні стратегії, які сприяють порозумінню
Розділ 5	Наголос на сильних сторонах супервізованих та якісне лідерство
Розділ 7	Розуміння та подолання опору та протистояння
Література	

Додаток Н

Порівняльний аналіз канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки соціальних працівників до supervізійної діяльності

АСПЕКТ	КАНАДА	УКРАЇНА
1	2	3
Установи, що здійснюють неперервну професійну підготовку (НПП)	Громадські коледжі; Університети; Професійні асоціації/ради, зокрема урядові та неурядові соціальні організації	Університети; Коледжі; Всеукраїнський центр підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування; Державна служба зайнятості
Положення, на яких базується неперервна професійна підготовка	Повна відповідність потребам клієнта на всіх рівнях практики (мікро-, мезо-, макро-) в контексті сім'ї, організації, громади, суспільства загалом на дослідницьких засадах задля досягнення конструктивних змін та соціальної справедливості. Неухильне дотримання професійного етичного кодексу соціального працівника на всіх рівнях практики. Орієнтація на передовий світовий досвід, включно з досвідом Канади. Узгодженість зі "Світовими стандартами освіти і підготовки фахівців із соціальної роботи" (англ. Global Standards for Social Work Education and Training), ухваленими Генеральною Асамблеєю МАШСР (англ. International Association of Schools of Social Work – IASSW) та МФСП (англ. International Federation of Social Workers – IASW) 2004 р., м. Аделаїда (Австралія). Неперервне удосконалення якості освітніх програм, на засадах компетентнісного підходу зокрема. Відповідальність за неперервний професійний розвиток є водночас вимогою галузі та індивідуальною відповідальністю фахівця. Стандарти освітньої діяльності відсутні. Систему НПП фахівців соціальної сфери будують відповідно до вимог федеративних органів, її контролює національна	Відповідність потребам клієнта на всіх рівнях практики (мікро-, мезо-, макро-) в контексті сім'ї, організації, громади, суспільства загалом, частково на дослідницьких засадах, задля досягнення конструктивних змін та соціальної справедливості. Поступальний розвиток у напрямі дотримання професійного етичного кодексу соціального працівника на всіх рівнях практики. Орієнтація на передовий світовий досвід із намірами врахування українських реалій. Неперервне удосконалення якості освітніх програм та робочих навчальних програм дисциплін на засадах компетентнісного підходу та відповідно до Національної рамки кваліфікацій, адаптованої до міжнародних стандартів (Національна рамка кваліфікацій, 2011). Систему НПП фахівців соціальної сфери будують відповідно до вимог стандартів освітньої діяльності, що розробляє та затверджує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (МОН) за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти та стандарту вищої освіти, що за спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать

	<p>недержавна організація “Канадська освітня асоціація в галузі соціальної роботи” (КОАСР) як <i>федеративний орган</i>.</p> <p>Принципами організації НПП соціальних працівників є: принцип гуманізму; принцип автономності; принцип загальнодоступності; принцип демократизму, свободи і плюралізму; принцип неперервності і наступності; принцип фундаментальності освіти; принцип відповідності цілей, завдань і змісту освітньої програми на кожному етапі навчання; принцип оцінювання навчальних потреб та інтересів студентів; принцип інтеграції теорії і практики, розуміння практики в контексті політики; принцип доступності освітніх програм; принцип універсальності і альтернативності освіти</p>	<p>заклади вищої освіти, і галузевих об’єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.</p> <p>Принципами організації НПП соціальних працівників є: принципи гуманізму, автономності, загальнодоступності, демократизму, свободи і плюралізму, неперервності і наступності, фундаментальності освіти, відповідності цілей, завдань і змісту навчальної програми на кожному освітньому рівні навчання, оцінювання навчальних потреб та інтересів студентів, інтеграції теорії і практики, доступності освітніх програм, універсальності і альтернативності освіти</p>
<p>Управління неперервною професійною підготовкою</p>	<p>Відсутність централізованої ланки управління, натомість управлінську діяльність НПП здійснюють відповідно до “Світових стандартів освіти і підготовки фахівців із соціальної роботи”, такі організації, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Канадська освітня асоціація в галузі соціальної роботи (<i>федеративний орган</i>); - Канадська асоціація соціальних працівників (<i>федеративний орган</i>); - Професійні асоціації соціальних працівників як члени Канадської асоціації соціальних працівників; - Нормативно-правовий Колегіум – корпоративний орган без статутного капіталу (діє у семи провінціях Канади). <p>Управління НПП фахівців соціальної сфери здійснюють з урахуванням компетентнісного підходу та результатів наукового пошуку як інструмента інтеграції теорії і практики, з наголосом на наукових дослідженнях, базованих на емпіричних даних (<i>англ. evidence-based practice</i>)</p>	<p>Управління у сфері НПП у межах своїх повноважень здійснюють:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Кабінет Міністрів України; 2) центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (МОН); 3) галузеві державні органи, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; 4) органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; 5) Національна академія наук України та національні галузеві академії наук; 6) засновники вищих навчальних закладів; 7) органи громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки; 8) Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. <p>Управління НПП фахівців соціальної сфери здійснюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Міністерство соціальної політики України

		<p>- Департаменти соціального захисту населення облдержадміністрацій відповідно до стандарту освітньої діяльності.</p> <p>В Україні відсутнє підвищення кваліфікації соціальних працівників. Передбачене підвищення кваліфікації державних службовців, у процесі якого не враховують професійної спрямованості у галузі соціальної роботи (Наказ “Про затвердження Порядку організації підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування у навчальних закладах за державним замовленням Національного агентства України з питань державної служби”).</p> <p>Відсутній цикл неперервної професійної освіти у галузі соціальної роботи</p>
<p>Процедура ліцензування та акредитації</p>	<p>Акредитація освітніх програм із соціальної роботи на освітньому рівні “бакалавр соціальної роботи” (англ. BSW) / бакалавр соціальних послуг (англ. BSS) і освітньому рівні “магістр соціальної роботи” (англ. MSW) / магістр соціальних послуг (англ. MSS) є обов’язком Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи (КОАСР) (англ. Canadian Association for Social Work Education (CASWE)).</p> <p>Ліцензування фахівця-практика в галузі соціальної роботи, що здійснюється нормативно-правовим Колегіумом, є підставою для призначення на посаду супервізора в соціальній організації. Процедура ліцензування соціальних працівників у Канаді відбувається щороку</p>	<p>Освітню діяльність у сфері НПП здійснюють заклади вищої освіти, наукові установи (для підготовки фахівців ступеня доктора філософії, зокрема) на підставі ліцензій, які видає центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.</p> <p>Ліцензії видають строком на 10 років.</p> <p>Заклад вищої освіти, який має намір акредитувати освітню програму з НПП, подає Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти письмову заяву та документи, що підтверджують відповідність його освітньої діяльності стандарту вищої освіти за спеціальністю</p>
<p>Фінансування неперервної професійної підготовки</p>	<p>Платна (до 8 000 канд. дол. за рік). Стипендії та позики наявні та поширені.</p> <p>Багато студентів поєднує навчання з професійною діяльністю</p>	<p>Фінансують навчальні заклади різного відомчого підпорядкування за рахунок коштів державного бюджету на умовах державного замовлення на оплату послуг з підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів та за рахунок інших джерел, не</p>

		заборонених законодавством, із дотриманням принципів цільового та ефективного використання коштів, публічності та прозорості у прийнятті рішень. Недержавні навчальні заклади, що здійснюють НПП, фінансують за рахунок госпрозрахункової діяльності
Моніторинг навчальних програм	Моніторинг і регулювання професійної діяльності та НПП здійснюють на засадах компетентнісного підходу на рівні окремої провінції/території з урахуванням локального законодавства та спільними зусиллями таких організацій, якими є: - Асоціації/ради соціальних працівників/соціальної роботи; - Нормативно-правовий Колегіум	Складовими загальної системи забезпечення якості НПП в Україні є: 1) система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); 2) система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; 3) система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти
Обсяг формальної та неформальної освіти у галузі соціальної роботи	<i>Формальна освіта</i> Сертифікат, виданий після 20–52-х тижнів навчання в громадському коледжі, повинен відповідати вимогам університетської освіти, як-от: - 1 кредит = 13 год аудиторних занять; - 1 год аудиторних занять має супроводжуватись 2–3 год. самостійної роботи студентів; - типовими є навчальні курси обсягом 3–4 кредити Диплом після 1,5–2-х років навчання у громадському коледжі. Диплом про незавершену вищу освіту студенти отримують після 2,5–3-х років навчання у громадському коледжі. Диплом бакалавра випускники здобувають після 3–4-х років навчання у громадському коледжі. Диплом бакалавра випускники отримують після 3–4-х років навчання в університеті. Значну увагу приділяють практичній підготовці студентів.	<i>Формальна освіта</i> Диплом “молодшого бакалавра” – обсяг освітньої програми становить 90–120 кредитів ЄКТС. Диплом “бакалавра” – обсяг освітньої програми становить 180–240 кредитів ЄКТС. Диплом “магістра” – обсяг освітньої програми становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньої програми становить 120 кредитів ЄКТС. <i>Неформальна освіта</i> Обсяг визначається в кожному окремому випадку залежно від потреб та можливостей фінансування: від 72 год до 5 400 год (якщо менше 72 год, то свідоцтво не видають; 5 400 год навчання розраховані на два роки і, зазвичай, слухачі опановують нову спеціальність). <i>Інформальна освіта</i> Передбачає самоосвіту на основі персональної мотивації, хоча механізми її формування в системі неперервної професійної підготовки

	<p>Типовий обсяг годин навчальної практики протягом року становить: 700–800 год.</p> <p>Диплом магістра після 1–2-х років навчання в університеті.</p> <p><i>Неформальна освіта</i></p> <p>Надають університети, професійні асоціації/ради, центри навчання дорослих.</p> <p>Обсяг навчання визначається в кожному окремому випадку залежно від потреб та можливостей фінансування навчальної діяльності: від декількох годин до декількох років.</p> <p><i>Інформальна освіта</i></p> <p>Передбачає самоосвіту на основі персональної мотивації, формування якої закладено змістом, формами і методами НПП</p>	обмежені
<p>Організація освітнього процесу: зміст, форми і методи викладання</p>	<p>Організація освітнього процесу відбувається на засадах інтеграції теорії та практики в контексті навчальної практики або професійної діяльності.</p> <p><i>Зміст</i> навчальної діяльності визначає компетентнісний підхід, що наголошує, передусім, на формуванні вмінь та навичок професійної діяльності та реалізується на всіх етапах професійної кар'єри.</p> <p>Основними <i>формами</i> навчання є: очна, дистанційна, змішана.</p> <p>Навчальні <i>методи</i> у процесі професійної підготовки соціальних працівників-супервізорів зорієнтовані на використання різних стилів навчання. Саме тому обираються прогресивні, інтерактивні методи викладання для того, щоб у процесі навчання допомогти студенту досягти результатів, пов'язаних із формуванням та розвитком знань, умінь та навичок, налагодженням професійних стосунків. Прикладами таких прогресивних, інтерактивних методів є: “викладач-провідник”, “Сократівський метод ведення діалогу”, “стиль вирішення проблем/терапевтичний стиль”.</p>	<p>Організація освітнього процесу в навчальних закладах, що здійснюють НПП, базується на засадах інтелектуальної, творчої діяльності у сфері вищої освіти і науки, що провадять у вищому навчальному закладі через систему науково-методичних і педагогічних <i>заходів</i> та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.</p> <p>Основними <i>формами</i> навчання є: очна, дистанційна, змішана.</p> <p>Положення про організацію освітнього процесу затверджує вчена рада вищого навчального закладу відповідно до законодавства з урахуванням стандарту освітньої діяльності.</p>

	Студенти мають можливість залучатися та проявляти себе у таких видах діяльності, як: вирішення проблем, активне слухання та уважна поведінка, аналітичні і синтетичні види читання, вміння ставити запитання, аналіз, обґрунтування, вербальна і невербальна комунікація, пошук ресурсів, спостереження тощо	
Викладацький склад	<ul style="list-style-type: none"> - Викладачі коледжів, університетів; - працівники соціальних організацій із досвідом супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи. <p>Викладачі мають високий рівень кваліфікації та досвід викладацької і практичної професійної діяльності у галузі соціальної роботи, зокрема у здійсненні супервізії; викладачі обізнані з особливостями зарубіжного досвіду теоретичної та практичної професійної діяльності (опрацювання фахових джерел та участь у науково-практичних конференціях).</p> <p>Підставою для призначення на посаду супервізора в соціальній організації є ліцензія, що видає щороку нормативно-правовий Колегіум.</p> <p>Одним із основних обов'язків супервізора є забезпечення можливості НПП супервізованих</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; - фахівці-практики, яких залучають до викладання в університетських закладах. <p>Кадрове забезпечення освітньої діяльності у сфері НПП відбувається згідно з Ліцензійними умовами здійснення освітньої діяльності закладів освіти, затверджених Постановою КМУ № 1187 від 30.12.15 року (Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти” № 1187, 2015)</p>
Науково-методичне й матеріально-технічне забезпечення	Науково-методичне й матеріально-технічне забезпечення знаходиться на високому рівні. Університетські бібліотеки, зазвичай, володіють значними фондами; забезпечені комп'ютеризованою базою каталогів, постійним доступом в мережу Інтернет, мультимедійним обладнанням, до яких студенти мають необмежений доступ	Технологічні вимоги щодо матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення провадження освітньої діяльності у сфері НПП повинні відповідати Ліцензійним умовам провадження освітньої діяльності закладів освіти, затверджених Постановою КМУ № 1187 від 30.12.15 року
Контроль знань студентів та оцінювання студентами діяльності	Контроль знань студентів здійснює викладач. Студенти мають можливість активно проявляти себе й отримувати бали під час виступів із презентаціями, за написання письмових робіт та рефератів, за	Атестацію студентів здійснюють за допомогою засобів об'єктивного контролю ступеня досягнення навчальних цілей. Атестацію здійснюють на підставі оцінки рівня досягнутих

<p>викладача</p>	<p>складання тестів, роботу в групах. Водночас студенти оцінюють діяльність викладача після вивчення окремого навчального курсу. Результати оцінювання навчальних курсів, семінарів використовують як критерій для акредитації, що сприяє підвищенню репутації університету та освітніх програм зокрема.</p>	<p>компетентностей та результатів навчання, з використанням методів комплексної діагностики: семестрове оцінювання (СО) знань студентів здійснюють за сумарною кількістю отриманих балів за результатами поточного контролю (ПК) та виконання контрольного заходу (КЗ). Інформаційною базою, на підставі якої формують засоби об'єктивного контролю ступеня досягнення навчальних цілей із засвоєння дисципліни, є її тематика, завдання до практичних та самостійних робіт, перелік літератури та методичних рекомендацій. Атестацію якості засвоєння дисципліни здійснюють після виконання студентами навчальної програми у повному обсязі. Оцінювання студентами діяльності викладача в навчальній аудиторії відсутнє</p>
<p>Проходження практики</p>	<p>Практичний досвід, зокрема, навчальна практика, є необхідною передумовою для інтеграції теорії і практики та здійснення НПП на всіх рівнях і етапах становлення фахівця-супервізора. Виявлення та оцінювання потреб клієнтів та організація професійної діяльності фахівця-супервізора ґрунтуються переважно на засадах наукового пошуку, зокрема, проведення емпіричних досліджень (<i>англ. evidence-based practice</i>). Така практика є типовою для канадських соціальних організацій, що дає змогу активно залучати клієнтів соціальної роботи до процесу безпосереднього формування послуг. Навчальну практику на освітньому рівні “бакалавр” у організаціях соціальної сфери студенти, зазвичай, проходять протягом двох останніх років навчання; загальна кількість становить у середньому 700–800 год, однак, оскільки питання освіти залишаються прерогативою кожної провінції та</p>	<p>Практичну підготовку студентів і слухачів, які навчаються у навчальних закладах, здійснюють шляхом проходження ними практики в установах та організаціях згідно з договорами, укладеними з вищими навчальними закладами. Керівники установ та організацій забезпечують створення належних умов для проходження практики в організаціях, дотримання правил і норм охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії відповідно до законодавства. Проходження практики студент здійснює відповідно до законодавства. У Національному університеті “Львівська політехніка” кількість годин навчальної практики студентів відповідає канадським нормам. Зокрема, для проходження навчально-дослідницького практикуму студентами бакалаврату спеціальності “соціальна робота” відводять один повний робочий день, який вони проводять в соціальних організаціях із відривом</p>

	<p>території, зазначена кількість годин є варіативною і відрізняється у кожному університеті країни. Згідно зі стандартами Канадської освітньої асоціації в галузі соціальної роботи, студенти-магістри повинні пройти 450 год навчальної практики. Для потреб проходження практики у навчальному плані канадського університету відводять один – два повні робочі дні з відривом від аудиторного навчання</p>	<p>від аудиторного навчання. Наприкінці навчального року студенти 3-го та 4-го років навчання проходять навчальну практику у межах п'яти тижневого блоку навчальної практики. Водночас цей досвід окремо взятого університету не є типовим для України</p>
<p>Документи про освіту</p>	<p>Сертифікати. Дипломи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диплом бакалавра; - диплом магістра; - диплом доктора філософії; в галузі соціальної роботи та суміжних галузях 	<ul style="list-style-type: none"> - Диплом молодшого бакалавра; - диплом бакалавра; - диплом магістра; - свідоцтво про підвищення кваліфікації. <p>Документ про освіту державного зразка видає навчальний заклад тільки за акредитованою освітньою програмою. За неакредитованою освітньою програмою навчальні заклади виготовляють і видають власні документи про вищу освіту у порядку та за зразком, що визначені вченою радою вищого навчального закладу</p>

Додаток підготовлений автором.

Додаток О

Приклади розроблення та впровадження студентами інноваційних соціальних проєктів/послуг в організаціях, які надають психосоціальну підтримку дітям та молоді (Ставкова, С. Г., Проскура, В. В., & Фаласеніді, Т. М. та ін., 2016)

«Людина не товар!» / “A Human Being is not a Commodity!” / *Перепічка Роман, Магомета Марта, Токар Катерина, Ковалюк Марія. Проект розроблений та впроваджений 2015 року за фінансової підтримки Львівської освітньої фундації. Науковий керівник – к.пед.н., доцент Гайдук Ніна Михайлівна*

Соціально-психологічна проблема: у сучасному суспільстві постраждати від торгівлі людьми може будь-хто. Тому все більшої актуальності набуває діяльність, пов'язана з попередженням цього явища, а саме: з інформуванням населення, молоді зокрема, стосовно проблеми торгівлі людьми.

Актуальність проєкту: проблема торгівлі людьми є важливою для соціальної роботи, адже саме соціальні служби та благодійні організації наполягають на застосуванні соціально-економічних та юридичних заходів для запобігання явища торгівлі людьми.

Цільова група: учні системи професійно-технічної освіти.

Потреби: ініціація і розроблення проєкту ґрунтуються на науковому дослідженні соціально-психологічних проблем цільової групи та оцінюванні їх потреб, а саме: отримання достатньої інформації про існуючі загрози потрапляння в ситуацію торгівлі людьми

Опис організації: «Львівське вище професійне художнє училище» (ЛВПХУ) – один із найстаріших професійно - технічних навчальних закладів м. Львова. В ньому навчається понад 1000 учнів, зокрема молодь з особливими потребами (проблеми слуху), з різних куточків Львівської області та Західної України.

Мета: дослідити рівень обізнаності учнів закладів професійно-технічної освіти (ЗПТО) стосовно проблеми торгівлі людьми та поінформувати молодь засобами соціальної роботи про цю проблему та можливі шляхи протидії цьому явищу.

Завдання проєкту:

1. Дослідити рівень обізнаності учнів ЗПТО щодо проблеми торгівлі людьми шляхом проведення емпіричного соціального дослідження з використанням методу анкетування.
2. Підвищити рівень обізнаності учнів ЗПТО стосовно проблеми торгівлі людьми.
3. Провести флешмоб «Людина – не товар».
4. Поінформувати мешканців міста, молодь зокрема, стосовно проблеми торгівлі людьми та шляхів протидії цьому явищу.

Методи реалізації проєкту:

1. Групові обговорення проблеми торгівлі людьми;
2. Дискусії та тренінги;
3. Флешмоб.

Результати проєкту: Задоволена потреба населення, молоді зокрема, в отриманні необхідної інформації стосовно проблеми торгівлі людьми за допомогою засобів соціальної роботи, а саме: організація різних за формою (групових та з масовою аудиторією) обговорень, дискусій та тренінгів, також проведення флешмобу. Результатом виконання проєкту є поінформованість молоді щодо проблеми торгівлі людьми засобами соціальної роботи.

Ілюстрації до проєкту



«Ворота мрій» / “Gates of Dreams” / Назар Наталя, Назар Олеся, Ходак Катерина. Проект розроблений та впровадженний 2014 року за фінансової підтримки Львівської освітньої фундації. Науковий керівник – к.пед.н., доцент Гайдук Ніна Михайлівна.

Соціально-психологічна проблема: за даними газети «Тиждень.иа» на 1 червня 2013 року, близько 8 тис. дітей в Україні втратили батьків внаслідок позбавлення батьківських прав, а близько 100 тис. дітей в Україні живуть на вулиці. У наведеній цифрі не враховані ті діти, які перебувають «на межі», тобто практично за крок до такого становища.

Актуальність проекту: бездоглядність дітей і підлітків, які знаходяться на межі виходу на вулицю, що є загрозою для нормального психосоціального розвитку неповнолітніх зокрема, а відтак, для суспільства загалом.

Цільова група: діти віком від 10 до 16 років, які знаходяться на межі виходу на вулицю (діти групи ризику) та відвідують «Дитячо-юнацький соціальний центр» БФ «Карітас-Львів УГКЦ».

Потреби: ініціація і розроблення проекту ґрунтуються на науковому дослідженні соціально-психологічних проблем цільової групи та оцінюванні їх потреб, а саме: увага зі сторони сім'ї та громади, особистий розвиток задля майбутнього.

Опис організації: «Дитячо-юнацький соціальний центр» (Центр) є результатом реалізації проекту «Мобільна робота з молоддю в Україні» БФ «Карітас-Львів УГКЦ». Центр сприяє процесам реінтеграції та соціальної адаптації дітей та молоді, які опинились у складних життєвих обставинах, профілактика дитячої, підліткової та молодіжної безпритульності, підтримка сімей, які опинилися в кризових ситуаціях.

Мета: надати можливість дітям відчувати, що вони є потрібними для когось, та звернути їхню увагу на ресурси, які вони вже мають: свій талант, бажання щось робити корисного, наявність організації, послугами якої можуть скористатися.

Завдання проекту:

1. Провести емпіричне дослідження (анкетування);
2. Вибрати потребу, в якій респонденти найбільше зацікавлені;
3. Укласти програму дій;
4. Реалізувати програму дій;
5. Проводити оцінювання в ході реалізації проекту та на етапі його завершення.

Методи реалізації проекту:

1. Екскурсія на стадіон «Арена-Львів»;
2. Організація тренувань та турніру з міні-футболу;
3. Закупівля призів для турніру (кубок і м'яч);
4. Закупівля подарунків для дітей Центру після завершення проекту;
5. Майстер-клас відомого футболіста ФК «Карпати».

Результати проекту: заходи, що проводились під час впровадження проекту, посприяли усвідомленню дітьми негативного розвитку подій у їхньому житті, включно із можливою загрозою опинитися на вулиці.

Ілюстрації до проекту



“Створення відділу психологічної, правової та інформаційної підтримки для дітей-сиріт”/ “The Development of Psychological, Legal and Informational Support for Orphans”/ Вульшинська Арістіна, Джавадян Олександра, Люта Мар’яна, Татарченко Діана. Проект розроблений у грудні 2015 року та схвалений Львівською освітньою фундацією для фінансової підтримки його впровадження у 2016 році. Науковий керівник – к.е.н., доцент Шаповалова Тетяна Вікторівна.

Соціально-психологічна проблема: проблемою для дітей-сиріт є обмежена можливість повною мірою розвиватися, соціалізуватися, функціонувати у суспільстві, їм не вистачає природнього соціально-педагогічного середовища, що спроможне впливати на виховання та розвиток.

Актуальність проекту: вирішення зазначеної проблеми можливе завдяки створенню відповідних умов як підґрунтя для успішного розвитку дітей-сиріт.

Цільова група: діти-сироти віком від 10 до 18 років.

Потреби: ініціація і розроблення проекту ґрунтуються на науковому дослідженні соціально-психологічних проблем цільової групи та оцінюванні їх потреб, а саме: гармонійний психологічний розвиток, інформаційно-правова компетентність, успішна інтеграція у суспільство.

Опис організації: «Мальтійська служба допомоги» - благодійна організація, яка надає різноманітні психологічні та соціальні послуги для дітей-сиріт, прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ), людей похилого віку у цілому світі.

Мета: створити відділ психологічної, правової, та інформаційної підтримки для дітей-сиріт на базі Мальтійської служби допомоги у Львові.

Завдання проекту:

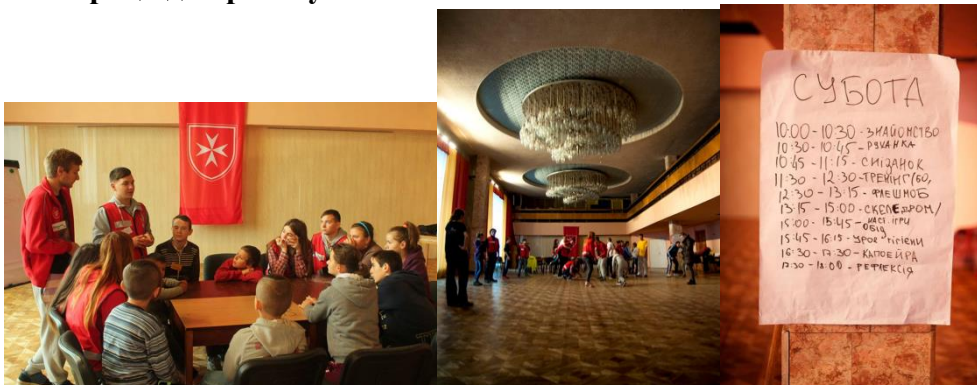
1. Надання психологічної підтримки та інформаційної допомоги;
2. Інформування щодо існуючих правових можливостей;
3. Залучення та робота із потенційними батьками;
4. Створення гарячої лінії для постійної підтримки та консультування дітей-сиріт, прийомних сімей, ДБСТ і потенційних батьків.

Методи реалізації проекту:

1. Проведення круглих столів з провідними благодійними організаціями з метою обміну досвідом;
2. Інформування населення про функціонування відділу та послуг, що надаються, за допомогою радіо, газет, інформування в транспорті;
3. Проведення психологічних тестів для виявлення морально-психологічного стану дітей;
4. Супровід прийомних сімей і ДБСТ.

Результати проекту: Успішна реалізація проекту забезпечить обізнаність дітей-сиріт у своїх правах та можливостях; зможе знизити стан психологічної напруги та допомогти їм розібратися у власних внутрішніх проблемах; допоможе забезпечити інформаційну підтримку дітей-сиріт.

Ілюстрації до проекту



«Створення літнього табору для допомоги в розвитку дітей з особливими потребами, та можливості активного дозвілля»/ “Creating a Summer Camp to Promote the Development of Children with Special Needs and Opportunities for Their Active Leisure” Дудок Роман, Масляк Юлія, Струс Мар’яна, Хрентик Роман. Проект розроблений у грудні 2015 року та схвалений Львівською освітньою фундацією для фінансової підтримки його впровадження у 2016 році. Науковий керівник – к.е.н., доцент Шаповалова Тетяна Вікторівна.

Соціально-психологічна проблема: проблемою для дітей з особливими потребами є відсутність можливості повною мірою розвиватися та функціонувати у суспільстві попри наявність у них великого внутрішнього потенціалу; брак належної допомоги, що сприяла б розкриттю та мобілізації існуючих внутрішніх ресурсів дитина, так і ресурсів соціального оточення.

Актуальність проекту: на сьогоднішній день кількість вихованців Навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ) «Джерело» наближається до 200 осіб. Проблема не висвітлюється у суспільстві, її не обговорюють, а тим більше не вирішують. Люди з особливими потребами залишаються непомітними у сучасному суспільстві, вони щодня стикаються з морально-психологічними та матеріальними труднощами.

Цільова група: діти з обмеженими можливостями віком від 6 до 12 років, вихованці НРЦ «Джерело».

Потреби: ініціація і розроблення проекту ґрунтуються на науковому дослідженні соціально-психологічних проблем цільової групи та оцінюванні їх потреб, а саме: розвиток та реалізація внутрішніх ресурсів дітей, їх участь у заходах активного дозвілля.

Опис організації: НРЦ «Джерело» надає якісні, зорієнтовані на сім’ю послуги для максимальної кількості дітей та молоді з особливими потребами і дітей з групи ризику в Україні та є інтегратором у суспільство, моделлю надання послуг для дітей та молоді з особливими потребами.

Мета: створити табір для організації активного дозвілля та допомоги у розвитку дітей з обмеженими можливостями на базі НРЦ «Джерело» з метою розкриття прихованих здібностей та потенціалу кожної дитини.

Завдання проекту:

1. Організація активного дозвілля вихованців;
2. Сприяння всебічному розвитку дітей;
3. Пошук у дітей прихованих талантів та їх розвиток.

Методи реалізації проекту:

1. Впровадження нових та вдосконалення існуючих методик для реабілітації дітей;
2. Створення гуртків за інтересами;
3. Залучення волонтерів та меценатів, педагогів та фахівців-реабілітологів для проведення додаткових занять.

Результати проекту: Успішна реалізація проекту дозволить створити підґрунтя для розвитку талантів та творчості дітей, сприяння фізичному розвитку дітей їх інтеграції у суспільство.

Ілюстрації до проекту



Соціальна робота з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами (на прикладі м. Львова) / Social work with families raising children with special needs (exemplified by the city of Lviv) / бакалаврська кваліфікаційна робота за напрямом підготовки 6.130102 – «Соціальна робота» / Боровська Марія Степанівна. Робота захищена в травні 2012 року. Науковий керівник – керівник практики студентів напрямку підготовки «Соціальна робота» Ставкова Софія Георгіївна.

Соціальна проблема (актуальність). Ситуація, коли в сім'ї є дитина з особливими потребами, може вплинути на самовизначення цієї дитини та /або обмежити її функції, викликає сильні емоційні реакції в усіх членів сім'ї, створює джерела стресу та додаткові завдання для сім'ї, змінює стосунки між її членами та стосунки цієї сім'ї із соціальним оточенням.

Дослідницьке запитання: «Якою є професійна діяльність соціального працівника для забезпечення сприятливих умов для функціонування сімей, які виховують дітей з особливими потребами?»

Мета: визначити зміст і особливості надання послуг сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами в громаді м. Львова, та професійні компетентності соціального працівника для роботи з такими сім'ями.

Характеристика цільової групи. До цільової групи належать сім'ї, де є діти з особливими потребами, які знаходяться у складних життєвих обставинах. Дитина з особливими потребами змінює функціонування, психологічний клімат сім'ї, соціальний і матеріальний статус, що часто призводить до соціальної ізоляції. Представники цієї цільової групи **потребують** професійної підтримки у процесі їхньої життєдіяльності з метою подолання складних життєвих обставин та створення соціального середовища, яке б відповідало задоволенню потреб дітей з особливими потребами, незалежно від їх особливостей, відповідно до «Конвенції про права інвалідів», ратифікованої Україною.

Емпіричне дослідження було проведене на базі Львівського міського центру соціальних служб для сім'ї дітей та молоді, благодійного фонду «Відкрите серце»; громадської організації «Батьки Джерела», НРЦ «Джерело»; БФ «Центр даун – синдром «Промінчик», СЗШ № 95 м. Львова методом напів структурованого інтерв'ю.

Отримані результати дослідження. Визначено, що основними проблемами сімей, які виховують дітей з особливими потребами, є: психологічні, матеріальні, медичні, реабілітаційні проблеми, обмежений доступ до інформації, проблеми виховання та проведення дозвілля з неповносправними дітьми; соціальна ізоляція, бар'єрність. Основні форми роботи із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами в громаді міста Львова, здійснюють державні організації та значна кількість недержавних організацій (понад 40). Державні організації, а саме: медичні заклади, центри соціальних служб, управління праці та соціального захисту, навчально-реабілітаційні центри надають послуги відповідно до їх профілю та часто є стандартизовані/ уніфіковані для усіх груп населення, які перебувають у складних життєвих обставинах. Державні служби більшою мірою скеровані на надання прямих інформаційних, юридичних чи психологічних послуг. Недержавні організації, відповідно до їхньої статутної діяльності та місії, більш повно відповідають наданню послуг з урахуванням індивідуальних потреб кожної родини та дитини, якими є: реабілітація, створення комфортного психосоціального середовища для сімей та дітей з особливими потребами, спрямованого на подолання соціальної ізоляції, лобіювання інтересів таких сімей, але і не виключають надання потрібної інформації, консультацій з правових питань та підтримки шляхом соціального супроводу тощо. Також встановлено синергетичний вплив від співпраці державних і недержавних організацій на сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами. Виявлено, що і батьки і фахівці відзначають, що задоволення потреб послугами, які надаються державними та громадськими організаціями м. Львова, є необхідним, проте недостатнім. Така ситуація виникає через недостатню кількість та надмірну завантаженість фахівців соціальної роботи в державних організаціях, відсутність у м. Львові «Центру підтримки сім'ї», сформованого за принципом «єдиного вікна»; також

фахівці зазначили, що для повного задоволення потреб сімей та дітей з особливими потребами недостатньо тільки підтримки батьків та дітей, необхідно формувати соціальне середовище, доступне та сприятливе для всіх його представників, незалежно від особливостей / відмінностей кожного.

З'ясовано, що діяльність соціального працівника з надання підтримки сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами, передбачає декілька напрямків. Це соціальне інспектування та оцінка потреб, створення індивідуального плану роботи з сім'єю; планування і визначення методів допомоги; забезпечення соціального супроводу, лобювання інтересів та активізація ресурсів громади; моніторинг та оцінка якості соціальних послуг, робота у складі мультидисциплінарної команди.

Важливим результатом дослідження є опрацювання науково-методичних рекомендацій, зокрема:

Головною умовою успішної роботи з сім'єю в складних життєвих обставинах, де виховують дітей з особливими потребами, є:

1. Інформування, вчасне реагування та раннє професійне втручання з метою попередження виникнення кризових ситуацій у сім'ях, які виховують дітей з особливими потребами, моніторинг життєдіяльності сім'ї. Доцільно перевіряти насамперед ті сім'ї, які під час соціальних інспектувань відмовляються від подальшого соціального супроводу, і спостерігати чи надалі вони його не потребують і самі справляються зі своїми проблемами;
4. Створення у Львові Центру підтримки сім'ї, який би об'єднував фахівців у мультидисциплінарні команди та виконував вищезазначені функції за принципом «єдиного вікна»;
5. Збільшення кількості соціальних працівників, педагогів та психологів як у державних, так і в громадських організаціях, які безпосередньо працюють з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками. Таким чином фахівці, маючи меншу кількість клієнтів, зможуть більше уваги приділяти тому чи іншому варіанту вирішення проблеми, заняттям з дітьми, їхній реабілітації тощо. Фахівець соціальної сфери, своєю чергою, зможе надати більшу кількість потрібних консультацій, а відповідно – і підтримку. Необхідно приділяти більше уваги супервізії, планам роботи із сім'ями, які перебувають під соціальним супроводом, визначати, чи спостерігаються позитивні зміни у вирішенні існуючих проблем;
6. Державним та громадським організаціям потрібно підтримувати тісний зв'язок шляхом налагодження співпраці, а також намагатися збільшувати кількість організацій, з якими можна співпрацювати, та надавати підтримку сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, для посилення синергетичного впливу. Особливо потрібен такий зв'язок із медичними установами, які, на думку автора дослідження, надають першу найбільш потрібну допомогу таким сім'ям у вигляді медичних послуг, ліків та обладнання для дітей з вадами;
7. Громадським організаціям слід запроваджувати більше різноманітних акцій та інших заходів з метою фандрейзінгу та отримання інших благодійних внесків; намагатися спрямовувати зусилля на те, щоб отримувати фінансову підтримку для своєї діяльності від держави;
8. Соціальні працівники можуть організовувати мультидисциплінарні команди та бути їхніми керівниками, проводити спеціальні навчання і/або залучати інших необхідних фахівців для проведення тренінгів для батьків дітей з особливими потребами з метою інформування та активізації власних ресурсів для подолання складних життєвих обставин.

Впровадження результатів дослідження полягає у використанні результатів проведеного дослідження та розроблених на його основі науково-методичних рекомендацій у державних та недержавних організаціях м. Львова, де отримують послуги сім'ї, які мають дітей з особливими потребами, для попередження негативного впливу складних життєвих обставин на сім'ю.

Додаток підготовлений автором.

Додаток П

Витяг з навчальної програми навчальної дисципліни “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі” на освітньому рівні “магістр” у Національному університеті “Львівська політехніка”

<i>Міністерство освіти і науки України</i>
<i>Університет – Національний університет “Львівська політехніка”</i>
<i>Факультет / Інститут – Інститут гуманітарних і соціальних наук</i>
<i>Кафедра – кафедра соціології та соціальної роботи</i>
<i>Спеціальність – Соціальна робота</i>
<i>Курс – СЦР; Семестр – 1</i>
<i>Практичні – 32 год; Всього аудиторних, год – 32 год; Самостійна робота – 88 год; Всього – 120 год</i>
<p><i>Навчальні цілі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - забезпечити відповідальність і звітність, - допомагати у менеджменті конкретного випадку, - сприяти навчанню і вирішенню проблем, а також допомогти у розвитку персоналу. <p><i>Першочерговим завданням цього курсу є:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - вивчення моделей професійного супроводу, які сприяють кращому менеджменту конкретного випадку і допомагають у навчанні. <p>Інтерактивна (узгоджена) модель професійного супроводу є найбільш бажаною тоді, коли процес вирішення проблем є результатом спільного обговорення і вивчення різних можливих варіантів.</p> <p>Окрема увага приділяється потребі у професійному супроводі під час роботи з волонтерами.</p>
<p><i>Після завершення курсу студенти матимуть знання щодо:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння відмінності між адміністративною, навчальною і підтримувальною супервізією; - розуміння різних функцій у супервізії, включаючи підтримку, навчання, вирішення проблем і відповідальність (підзвітність); - розуміння важливості довіри і формування стосунків за умов здійснення супервізії; - розуміння потреби у різних підходах до аналізу професійного супроводу у різних контекстах; - розуміння способу застосування супервізії з метою сприяння професійному удосконаленню; - розуміння сильних сторін і недоліків групової супервізії і професійного супроводу з боку колег. - розуміння конфронтації і суперечностей у супервізії.

Продовження Додатку П

<p><i>Після завершення курсу студенти володітимуть уміннями та навичками:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - оцінювання потреб у супервізії, застосовування ефективних підходів у конкретному контексті; - адміністративної, навчальної та підтримувальної супервізії; - розроблення підходів до подолання труднощів і конфлікту за умов професійного супроводу; - оцінювання власних потреб щодо участі у супервізії. 	
<p><i>Міждисциплінарні зв'язки:</i></p> <p>Навчальний курс “Професійний супровід (супервізія) у соціальній роботі” тісно пов'язаний із навчальними курсами “Професійне втручання у кризових ситуаціях”, “Теорії соціальної роботи”, “Методи соціальної роботи”, “Міжособистісне спілкування”, “Посередництво і вирішення конфліктів”, “Соціальна робота з дітьми і сім'ями”, а також із усіма курсами, що викладались в рамках програми. Курс має бути безпосередньо пов'язаним із навчальною практикою студентів, адже що саме на практиці студенти зможуть удосконалити знання та практичні вміння та навички, а також матимуть нагоду застосувати знання, вміння та навички, отримані в аудиторії.</p>	
<p><i>Навчальні методи та оцінювання:</i></p> <p>Відповідно до принципів соціальної роботи і педагогічних норм, цей курс базуватиметься на підході взаємодії і активної участі. Матеріал курсу подаватиметься у вигляді інтерактивних лекцій та практичних занять із використанням допоміжних візуальних засобів. Передбачається, що студенти самостійно читатимуть рекомендовану літературу. Інтеграції матеріалу курсу і розвитку самостійного критичного мислення сприятимуть дискусії, групова робота в аудиторії і поза межами класу, а також індивідуальні і групові завдання.</p> <p>Студенти працюватимуть у групах, і суттєву частину їхньої роботи над курсом виконуватимуть як групову роботу. Оскільки практична частина становить суттєву частину курсу, і наголос ставиться на роботу в команді, на розвиток і вдосконалення вмінь та навичок, відвідування студентами занять і активна участь у роботі є обов'язковою вимогою. Студентам, які пропускають заняття, буде важко самостійно опанувати матеріал курсу. Відсутність на заняттях без поважних причин буде зазначена, а тривала відсутність на заняттях може призвести до незадовільного оцінювання наприкінці курсу.</p> <p>Схвально оцінюватимуть професійне ставлення студентів до навчання, відповідно до цінностей і принципів соціальної роботи.</p>	
<i>Навчальні теми:</i>	
<p>Модуль 1. Історія супервізії. Особливості становлення супервізії в соціальній роботі:</p> <p>Тема 1. Витоки супервізії.</p> <p>Тема 2. Вплив гуманістичних теорій на розвиток/зміну концепції супервізії.</p> <p>Тема 3. Етичні засади здійснення супервізії.</p> <p>Тема 4. Супервізія в структурному контексті організації та суспільства.</p>	<p><i>К-сть годин</i></p> <p>8</p>

Закінчення Додатку П

Модуль 2.	Адміністративна супервізія: Тема 5. Адміністративна супервізія. Тема 6. Супервізор як організаційний лідер. Тема 7. Влада та делегування повноважень.	6
Модуль 3.	Навчальна супервізія: Тема 8. Розвиваючий підхід до навчання супервізорів. Тема 9. Теорія навчання дорослих. Тема 10. Застосування підходу сильних сторін у супервізійних стосунках.	7
Модуль 4.	Підтримувальна супервізія: Тема 11. Стрес-менеджмент і менеджмент емоцій у структурі підтримувальної супервізії. Тема 12. Механізми гніву. Здійснення супервізії у ситуаціях конфлікту. Тема 13. Менеджмент часу і принципи раціональної організації професійної діяльності. Тема 14. Супервізія як технологія подолання психологічного пресингу на роботі.	8
Модуль 5.	Групова супервізія: Тема 15. Групова супервізія: група та її вплив на працівника, класифікація малих груп, групова динаміка.	3
Всього		32 год
<i>Самостійна робота студентів</i>		
	Вид діяльності	
1.	Читання рекомендованої літератури вітчизняних та зарубіжних авторів. Підготовка до практичних занять і тестів.	66 год
2.	Виконання письмової роботи із застосуванням на практиці набутих теоретичних знань та практичних умінь із визначенням рекомендованої моделі для професійного супроводу стосовно майбутньої/ існуючої програми чи послуг. Це завдання має на меті дати змогу студентам проаналізувати власні потреби у професійному супроводі у конкретній ситуації, обговорити різні варіанти професійного супроводу і визначити спосіб реалізації.	22 год
Всього		88 год

Додаток підготовлений автором.

Додаток Р

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА» КАФЕДРА СОЦІОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ КОМПЛЕКСНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «СУПЕРВІЗІЯ (ПРОФЕСІЙНИЙ СУПРОВІД) У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ»

Ця анкета оцінювання розроблена з метою отримати зворотній зв'язок стосовно змісту навчального курсу та його викладання студентам магістерської програми у галузі соціальної роботи. Ваше оцінювання сприятиме подальшому вдосконаленню як цього навчального курсу, так і всієї програми професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії.

Будь-ласка, дайте відповіді на наступні запитання, долучаючи, де це можливо, Ваші власні коментарі і пропозиції, які допоможуть надалі удосконалювати цей курс, а також зазначену програму. Ваше сприяння є дуже цінним для нас.

Частина А: Викладання навчального курсу

Просимо обвести цифру, яка найкраще відповідає поданим нижче твердженням.

Додаткові коментарі прохання розмістити у частині анкети, поданій нижче таблиці.

Твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Важко визначитися	Погоджуюсь	Повністю погоджуюся
1. Навчальний курс задовольнив мої сподівання	1	2	3	4	5
2. Мета курсу була досягнута	1	2	3	4	5
3. Викладач застосовувала ефективні методи викладання	1	2	3	4	5
4. Тривалість курсу була достатньою для його вивчення	1	2	3	4	5
5. Тематика курсу відповідає моїм інтересам	1	2	3	4	5
6. Курс був добре організований	1	2	3	4	5
7. Було достатньо часу для запитань та дискусій	1	2	3	4	5
8. Курс забезпечив мене знаннями та інформацією, які я зможу використовувати у професійній діяльності	1	2	3	4	5
9. Курс надав мені необхідні знання та дозволив набути вміннями та навичками, які я зможу використати для здійснення супервізії в галузі соціальної роботи	1	2	3	4	5
10. Теоретичний зміст курсу відповідає потребам практичної діяльності	1	2	3	4	5

11. Я задоволений з можливості вивчати цей курс	1	2	3	4	5
12. Я рекомендую цей курс іншим	1	2	3	4	5

Коментарі: _____

Частина Б: Зміст курсу

Ця частина анкети оцінювання розроблена для збору конкретної інформації стосовно змісту курсу. Будь-ласка, дайте відповіді на подані нижче запитання:

1. Які теми навчального курсу виявились найбільш корисними для Вас?

2. Що Вам сподобалось найменше?

3. Яку додаткову інформацію/додаткові матеріали Ви пропонуєте долучити до змісту курсу?

4. Чи матеріали курсу забезпечили Вас знаннями вміннями та навичками, які Ви можете використати у професійній діяльності?

- Так
 До певної міри
 Ні

Просимо пояснити

5. Чи був зміст курсу, на Вашу думку:

- Занадто легкий
 Відповідав моїм очікуванням
 Занадто важкий

6. Чи мали Ви змогу розвинути знання та вдосконалити вміння й навички здійснення супервізії:

- Так
 До певної міри
 Ні

7. Просимо оцінити курс за десятибальною шкалою від 1 до 10, де 10 балів вказують на найкращий результат.

8. Просимо уточнити, яким чином Ви зможете використати матеріал, поданий у цьому навчальному курсі.

9. Чи є у Вас додаткові пропозиції або рекомендації, які можуть покращити організацію та викладання цього курсу в майбутньому?

10. Чи викладач цього курсу є достатньо кваліфікованим та чи методи, застосовані викладачем відповідають цілям та завданням цього курсу?

Частина В: Тест з альтернативними відповідями

Ця частина анкети оцінювання розроблена для виявлення рівня засвоєння змісту навчального курсу.

ВАРІАНТ 1

1. Визначте три основні функції супервізії

- а) Адміністративна, навчальна, підтримуюча
- б) Щотижнева, щомісячна, щорічна
- в) Індивідуальна, командна, групова

2. Назвіть мету супервізії у соціальній роботі

- а) Допомогати супервізованому(им) якнайефективніше виконувати їхні завдання, зазначені в посадових обов'язках
- б) Забезпечувати надання якомога кращих послуг для користувачів соціальних служб
- в) Усе, що перераховано вище

3. Супервізований є

- а) Активним учасником процесу супервізії
- б) Пасивним учасником процесу супервізії
- в) Нейтральним учасником процесу супервізії

4. Назвіть умови, за яких дорослі навчаються найефективніше

- а) Коли розв'язуються проблеми, використовується попередній досвід, інтегруються теорія та практика
- б) Коли є відповідальність за власне навчання, можливість контролювати його, бути ініціативним, інтуїтивним, перебувати у пошуку
- в) Усе, що перераховано вище

5. Визначте головне питання, яке лежить в основі супервізії та супервізорських стосунків

- а) Дискримінація за релігійною приналежністю
- б) Влада та її використання
- в) Дискримінація за віком

6. Професійне вигорання соціальних працівників відбувається

- а) Через великий чи тривалий в часі стрес, коли людина втрачає здатність до саморегуляції на тілесному рівні й стає схильною до різних хвороб
- б) Через низьку професійну кваліфікацію персоналу
- в) Через байдуже ставлення до роботи

7. Влада, пов'язана з роллю та посадою супервізора по відношенню до супервізованого, називається

- а) Антидискримінаційною
- б) Непригноблюючою
- в) Формальною

8. Назвіть різновиди супервізії

- а) Наставницька та навчальна/тренінгова
- б) Менеджерська та консультаційна
- в) Усе, що перераховано вище

9. Супервізія, у процесі якої супервізор виконує роль учителя - наставника і пропонує навчальний внесок у процес називається

- а) Професійною
- б) Наставницькою та навчальною/тренінговою
- в) Регулярною

10. Навички, необхідні для розв'язання проблем у стосунках - це

- а) Знання мови жестів
- б) Досконале ведення ділової документації
- в) Щирість, емпатія, теплота

Дякуємо

Додаток підготовлений автором.

Додаток С

“Оцінювання навчальних досягнень студентів у НУ “Львівська політехніка” за результатами вивчення дисципліни “Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі”

За шкалою ECTS	За 100-бальною шкалою	За державною національною шкалою	Кількість	%
A	88–100	Відмінно	9	50
B	80–87	Добре	3	16,67
C	71–79	Добре	4	22,22
D	67–70	Задовільно	2	11,11
E	50–66	Задовільно	0	0
FX	26–49	Незадовільно (з можливістю повторного складання іспити)	0	0
F	00–25	Незадовільно (з обов’язковим повторним вивченням курсу)	0	0

Шкала оцінювання за системою ЄКТС

Оцінка за ЄКТС	Визначення	Оцінка за національною шкалою	За 100-бальною шкалою університету
A	ВІДМІННО – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	5 (відмінно)	88–100 балів
B	ДУЖЕ ДОБРЕ – вище середнього рівня з кількома помилками	4 (добре)	80–78 балів
C	ДОБРЕ – в загальному правильна робота з певною кількістю значних помилок	4 (добре)	71–79 балів
D	ЗАДОВІЛЬНО – непогано, але зі значною кількістю недоліків	3 (задовільно)	61–70 балів
E	ДОСТАТНЬО – виконання задовольняє мінімальні критерії	3 (задовільно)	50–60 балів
FX	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібно попрацювати перед тим, як перескласти	2 (незадовільно)	26–49 балів
F	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота, обов’язковий повторний курс	2 (незадовільно)	00–25 балів

Додаток підготовлений автором.

Додаток Т-1**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

просп. Центральний, 59А, м. Сєверодонецьк, Луганська обл., 93406,
тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: uni@snu.edu.ua, uni.snu.edu@gmail.com
код ЄДРПОУ 02070714

№ 71-229 від 10.09.2014р.

ДОВІДКА

про впровадження в навчальний процес результатів дисертаційного
дослідження Ставкової С.Г. за темою:

«Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до
супервізійної діяльності в Канаді»

за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2016 - 2017 н.р. кафедра Практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Ставкової С.Г. на тему «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді».

Роль здобувача полягала у дослідженні особливостей канадського досвіду у сфері неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії та можливостей впровадження цієї технології соціальної роботи в умовах України.

Результати дослідження дисертанта було використано у навчальному процесі Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, зокрема у викладанні дисциплін «Вступ до спеціальності «Соціальна допомога»; Фінансове забезпечення соціальної допомоги; Управління соціальними закладами».

Впроваджені результати дисертаційної роботи сприяли підвищенню рівня компетентності студентів, допомогли зрозуміти підходи до супервізії у соціальній роботі та особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Ставкової Софії Георгіївни, важливість і актуальність його проблематики для сучасної педагогічної теорії та практики, колективом кафедри практичної психології та соціальної роботи зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику навчальних закладів України.

Проректор з наукової роботи



Потапенко Е.В.

Додаток Т-2

ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший проректор Львівського державного
університету безпеки життєдіяльності
кандидат педагогічних наук, професор



Коваль М.С.

«15» вересня 2017 р.

АКТ

**про впровадження в навчальний процес результатів
дисертаційного дослідження Ставкової Софії Георгіївни
за темою: «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників
до супервізійної діяльності в Канаді»**

Комісія у складі: голови – д. пед. н., проф. Шуневича Б. І. і членів комісії – д. н. з держ. упр., доц. Кривачук Л.Ф, к. політ. н., доц. Грицанюк В.В. склали цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді» знайшли застосування у навчальному процесі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, зокрема у викладанні дисциплін «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Супервізія в соціальній роботі» для студентів, які навчаються за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Впроваджені результати дисертаційної роботи сприяли підвищенню рівня компетентності студентів, допомогли зрозуміти підходи до супервізії у

соціальній роботі та особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників.

Комісія в складі:

Директор навчально-наукового інституту
психології та соціального захисту,
доктор педагогічних наук, професор

Б.І. Шуневич

В.о. завідувача кафедри гуманітарних
дисциплін та соціальної роботи,
доктор наук з державного управління, доцент

Л.Ф. Кривачук

Доцент кафедри гуманітарних
дисциплін та соціальної роботи,
кандидат політичних наук, доцент

В.В. Грицанюк

Додаток Т-3



04306

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

 вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
 ел. пошта: coffice@lp.edu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

15.09.2017 № 67-01-1496

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження в навчальний процес результатів дисертаційного дослідження Ставкової С.Г. за темою: «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді»

Видана Ставковій Софії Георгіївні в тому, що результати дисертаційного дослідження «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді» знайшли застосування у виконанні тем науково-дослідних робіт Національного університету «Львівська політехніка»: «Соціогуманітарний вибір регулювання проблем сучасного українського суспільства» (номер державної реєстрації 112U007338, затверджена в 2012 році), яку виконує кафедра соціології та соціальної роботи. Роль здобувача полягала у дослідженні особливостей канадського досвіду у сфері неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії та можливостей впровадження цієї технології соціальної роботи в умовах України.

Софія Ставкова теоретично обґрунтувала впровадження навчального курсу «Супервізія (професійний супровід) у соціальній роботі» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота» Національного університету «Львівська політехніка» та особисто викладала його студентам.

Поза тим, результати дослідження здобувача було використано у навчальному процесі Національного університету «Львівська політехніка», зокрема у викладанні дисциплін на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр», таких як: «Культуровідповідність соціальних послуг», «Менеджмент в соціальній роботі», «Соціальне консультування».

Науковий керівник, доц.

Н.М. Гайдук

Зав. кафедри соціології та соціальної роботи, проф.

Л.Д. Климанська

Проректор з науково-педагогічної роботи, доц.

О.Р. Давидчак



Додаток Т-4

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І
НАУКИ УКРАЇНИ



MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE

ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

тел. +38(0462) 665-103;
факс +38(0462) 665-105
E-mail: cstn@stu.cn.ua
www.stu.cn.ua
Код ЄДРПОУ 05460798

CHERNIHIV NATIONAL
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

вул. Шевченка, 95, Чернігів, 14027,
Україна

95, Shevchenko str., Chernihiv, 14027,
Ukraine

1909.2017 № 802/34-1773

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Ставкової Софії Георгіївни на тему:

«Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в
Канаді»

(спеціальність 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

Традиційно Чернігівський національний технологічний університет підтримує авторські програми, що розкривають інноваційні напрямки практики соціальної роботи. Наразі надані старшим викладачем кафедри соціології та соціальної роботи Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» Ставковою Софією Георгіївною матеріали з питань неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді є інноваційними для теорії і практики соціальної роботи в Україні. Їх застосування під час викладання курсів «Методи і технології соціальної роботи», «Теорія і практика професійної взаємодії у соціальній роботі», «Супервізія в соціальній роботі» викликало зацікавлення та інтерес не лише у студентів, а й у викладацького складу кафедри.

Запропоновані дисертанткою матеріали віднайшли своє втілення в таких дисциплінах, які читаються для студентів соціальної роботи впродовж 2015-2017 років, а саме: «Міжнародний досвід соціальної роботи», «Теорія і практика професійної взаємодії у соціальній роботі», «Менеджмент соціальної роботи», «Супервізія в соціальній роботі» (відповідно до навчальних планів підготовки бакалаврів напрямку підготовки 6.130102 «Соціальна робота», затв. ректором ЧНТУ 24.03.2015 р. та магістрів спеціальності 231 «Соціальна робота», затв. ректором ЧНТУ 30.05.2016 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук.

Завідувачка кафедри соціальної роботи

Т.І.Коленіченко

Піотис Коленіченко Т.І. (заступник)

Перший проректор

О.О.Новомлинець



Додаток Т-5



Міністерство освіти і науки України
 Національний педагогічний університет
 імені М.П. Драгоманова
 01601 м. Київ, вул. Пирогова, 9
 телефон 234-11-08

29.09.17. 07-10/1652

ДОВІДКА

про впровадження в навчальний процес результатів дисертаційного дослідження Ставкової С.Г. за темою: «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді»

Видана Ставковій Софії Георгіївни в тому, що результати дисертаційного дослідження «Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді» знайшли застосування у виконанні науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Роль здобувача полягала у дослідженні особливостей канадського досвіду у сфері неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізії та можливостей впровадження цієї технології соціальної роботи в умовах України.

Результати дослідження дисертанта було використано у навчальному процесі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, зокрема у викладанні дисциплін «Супервізія у соціальній сфері», «Практикум з призначення та виплат соціальної допомоги», «Недержавний сектор у соціальній сфері».

Впроваджені результати дисертаційної роботи сприяли підвищенню рівня компетентності студентів, допомогли зрозуміти підходи до супервізії у соціальній роботі та особливості неперервної професійної підготовки соціальних працівників.

Завідувач кафедри
 соціальної політики,
 доктор філософських наук; професор факультету
 соціально-економічної освіти та управління

Ярошенко А.О.

Проректор з наукової роботи,
 доктор фізико-математичних наук, професор
 НПУ імені М.П. Драгоманова



Торбін Г.М.

Додаток Т-6



**СУМСЬКА ОБЛАСНА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«ЦЕНТР ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ РОДИНИ
«КАЛИНОВЕ ГРОНО»**

40030, Україна, м. Суми
вул. Кузнечна, буд.2, оф.7

тел. (0542) 60-17-33,
e-mail: grono-kalinowe@yandex.ru

№ 58 від 20.09.2014р

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Ставкової Софії Георгіївни на тему: «Неперервна професійна підготовка
соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді»
(спеціальність 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти)

Громадська організація «Калинове гроно» створена для захисту прав дітей, подолання соціального сирітства та вирішення соціальних проблем у громаді засобом реалізації соціальних проектів в Сумській області.

В рамках реалізації проектних програм в 2015 та 2017 роках С. Г. Ставковою було проведено для працівників організації та зацікавлених представників громадськості (всього 145 учасників) ряд тренінгів-семінарів щодо концепції неперервної професійної освіти та методу супервізії в практиці соціальної роботи (проект «Формування соціального майданчику взаємодії», «Соціалізація родин внутрішньо переміщених осіб» за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні). Володіння здобувачкою змістовним матеріалом теми та уміння його презентувати засвічує про її професійність, а її людські якості наснажують до практичного втілення отриманих знань. Наразі в організації запроваджена системна супервізійна підтримка працівників та волонтерів НГО, чому слугували проведені семінари Ставкової Софії Георгіївни. Ідея неперервної професійної підготовки, що реалізується саме в практичній діяльності, видається прогресивною щодо опанування професією соціального працівника.

Досвід та знання Софії Георгіївни Ставкової були корисними для учасників заходів, під час яких вона ділилася своїми науковими здобутками з питань неперервної підготовки соціальних працівників в Канаді.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Керівник



Н.В.Чернявська

Додаток У

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2012). Conversation with an Interpreter: Considerations for Cross-Language, Cross-Cultural Peacebuilding Research. *Peace and Conflict Studies*.19 (2). 237–258.
2. Stavkova, S., & Flaherty, M. (2017). Participatory Research: Community Building in Action. *Yearbook of Varna University of Management*, X, 376–385.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Ставкова, С. Г. (2007). Супервізія – метод професійного становлення соціальних працівників: історичний аспект. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2. – 35–41.
4. Ставкова, С. Г. (2016а). До питання вивчення супервізії як соціальної технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3. 178–191.
5. Ставкова, С. (2017а). Адміністративна супервізія в організації соціальної служби: досвід Канади. В В. І. Сипченка (Ред.), *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 3 (83), 95–106.
6. Stavkova, S. (2017). Some Aspects of Continuing Professional Education of Social Workers in Canada. *Молодь і ринок*. 10 (153), 19–23.
7. Ставкова, С. Г. (2017). Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 7 (312), 243–253.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Ставкова, С. Г. (2007). Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»: Навч. посібник. Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є., Ставкова С. Г., & Беляєва, С. Я. (Ред.). Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка».

9. Ставкова, С. (2009). Супервізія як метод професійного становлення спеціалістів: історичний аспект. *Соціологія в ситуації соціальних невизначеностей: Тези доповідей учасників I Конгресу Соціологічної асоціації України*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
10. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник. (2013). Піча, В. М. (Ред.). Львів: «Новий Світ-2000».
11. Політологія: сучасні терміни і поняття: Короткий навчальний словник-довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації., (2014). Климанська Л. Д., Турчин Я. Б., & Хома Н. М. (Ред.). Львів: Новий Світ-2000.
12. Соціальна робота: Методичні вказівки до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи для студентів базового напрямку «Соціологія» спеціальності 6.130102 «Соціальна робота»., (2015). Гайдук Н. М., Клос Л. Є., Козак М. Я., Макух О. Є., Гілета О. П., Ставкова С. Г., & Герасим Г. З. (Укл.). Львів: Видавництво Львівської Політехніки.
13. Теорії і методи соціальної роботи. Електронний навчально-методичний комплекс., (2015). О. О. Сметаніна, С. Г. Ставкова (Укл.). Сертифікат № 01099 (E41-181-118/2015 від 23.03.2015 р.).
14. Ставкова, С. Г. (2016). До питання професійної підготовки соціальних працівників-супервізорів у системі неперервної освіти: досвід Канади. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи*. Черкаси: Чабаненко Ю. А.
15. Психосоціальна підтримка дітей і молоді у складних життєвих обставинах у системі професійної підготовки соціальних працівників «університет – громада». Досвід Національного університету «Львівська політехніка». (2016). Гайдук Н. М., Клос Л. Є. (Ред.). Львів: Видавництво Львівської Політехніки.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна школа “Дотримання прав дитини шляхом наснаження батьків і сімей” (Галловей, Ірландія, 2015). Тема виступу: “Супервізія як метод подолання професійного вигорання соціальних працівників”.
2. Міжнародна наукова конференція “Сучасна наука: бізнес і освіта” (Добріч, Болгарія, 2017). Тема виступу: “Дослідження шляхом участі: розбудова громади в дії”.
3. Міжнародний симпозіум “На шляху до здорового суспільства: гуманістичний вимір” (Львів, Україна, 2017). Тема виступу: “Роль супервізії в організаціях соціальної роботи, які надають послуги людям з інвалідністю”.
4. I Конгрес соціологічної асоціації України: “Соціологія в ситуації соціальних невизначеностей” (Харків, Україна, 2009). Тема виступу: “Супервізія як метод професійного становлення спеціалістів: історичний аспект”.
5. Всеукраїнська науково-практична конференція “Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на Сході України” (Старобільськ, Україна, 2017). Тема виступу: “Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід”.

Додаток підготовлений автором