

УДК 378:37.061:614
EL 378:37.061:614

Лілія Євгенівна КЛОС

канд. пед. наук, провідний
науковий співробітник
кафедри соціології та соціальної
роботи, доцент,
Національний університет
«Львівська політехніка»



e-mail: klosliliya615@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДОРОВ'ЄЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

***Анотація.** У статті розглядаються методичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності.*

Представлено актуальні (з урахуванням особливостей здоров'язбережувальної діяльності соціальних працівників) методи навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» в умовах вищої школи.

Схарактеризовано філософські витоки, концептуальні засади, принципи й особливості використання таких методів викладання і навчання, як: метод аналізу випадку, навчання на основі інтеграції змісту і мови, метод спільних досліджень, критичного мислення, метод навчання на основі фактичних даних, навчання на основі проблеми. Встановлено результати застосування кожного методу в навчанні студентів спеціальності «Соціальна робота», представлені через основні

компетенції, пов'язані з контекстом збереження здоров'я клієнтів. Означені методи навчання і викладання підтвердили свою ефективність у підготовці до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників за кордоном, а також в Україні. Як перспектива розглядається можливість упровадження інноваційних трансдисциплінарних, заснованих на розв'язанні проблем навчальних курсів у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності.

Ключові слова: *підготовка майбутніх соціальних працівників, здоров'язбережувальна діяльність, методичні аспекти професійної підготовки.*

© КЛОС Л.Є., 2017

Вступ. Підготовка майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності є складником професійної підготовки фахівців соціальної роботи. Така підготовка спирається, передусім, на знання, уміння, навички й компетенції, засновані на цінностях і етичних нормах професії «Соціальна робота», а також специфічних компетенціях, визначених особливостями роботи у зв'язку із розв'язанням проблем здоров'я людини, що забезпечують формування компетентності соціального працівника в здоров'язбережувальній діяльності. У зарубіжному досвіді, зокрема в США, така діяльність соціального працівника пов'язана із практикою в медичних закладах, лікувальних, діагностичних, реабілітаційних установах, центрах здоров'я і профілактики захворювань, службах із надання інтегрованих послуг і догляду за здоров'ям удома, а також на робочих місцях, у системі закладів освіти, у місцях масового відвідування і відпочинку, у громадах, а також має пряму причетність до

роботи соціальних служб (державних і недержавних), міжгалузевої співпраці з метою зміцнення і збереження здоров'я, соціальної політики і політики охорони здоров'я для сприяння подоланню бар'єрів на шляху досягнення здоров'я найменш захищеними прошарками населення. Особливе значення в цій діяльності належить науковому складнику, що формує базу знань, заснованих на результатах емпіричних досліджень. Таку діяльність реалізують фахівці різної кваліфікації – від бакалавра соціальної роботи до магістра і доктора філософії в галузі соціальної роботи або суміжних спеціальностей, пов'язаних зі здоров'ям, як-от, громадської охорони здоров'я, охорони ментального здоров'я, соціального добробуту і соціального розвитку тощо. У США підготовка соціальних працівників для сфери здоров'я, як і загалом працівників соціальної сфери, є неперервним процесом, що триває впродовж усього професійного життя. Це обумовлено, з одного боку, стандартами професійної підготовки і професійної діяльності, а з другого – викликами часу, що динамічно формують нові чи змінюють давні проблеми людей і потреби щодо їх задоволення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання якості підготовки у вищих навчальних закладах змушують шукати нові методи навчання, що не обмежуються традиційно визначеними у вищій школі. Кожному викладачеві ВНЗ доводиться зіштовхуватися з чотирма основними елементами навчального процесу: пропонувати і передбачати зміст навчання, вибирати відповідні методи навчання і викладання, оцінювати результати навчання, проводити оцінювання ефективності викладання / навчання.

Зазвичай, у системі вищої освіти застосовуються два основні підходи – зосереджені на викладачеві або на

студентові, при чому викладач може повністю орієнтуватися на один з них або ж використовувати комбінацію обох підходів. Один з визнаних авторитетів сучасної західної педагогічної науки П. Рамсен акцентує на необхідності продуманих навчальних підходів лекторів, викладачів у роботі зі студентами. Альтернативною до традиційного, орієнтованого на вчителя підходу він вважає сучасніший особистісно-орієнтований підхід до навчання й описує це як «підхід на основі концептуальних змін і розвитку, пов'язаний зі заглибленням студента у навчання» [1].

Д. Лорілланд описує орієнтоване на студента навчання як пошук способів «включення студента в наслідування учених, науковців» [2, с. 190]. При цьому ролі викладача змінюються від комунікатора, носія і передавача знань до ведучого, який підтримує розвиток мета когнітивних процесів (мислення, навчання) у студентів [3]. Тому творення і вибір нових способів наукового пізнання має сприяти аналізу реальних життєвих проблем студентами і водночас допомагати їм у процесі пошуку причин шляхів розв'язання, щоб таким чином побачити динамічний контекст соціальних явищ, передусім, якщо йдеться про здоров'я людей [1].

З особистісно-орієнтованим навчанням пов'язана парадигма соціального конструктивізму, що в стратегіях навчання заохочує студентів до участі у спільному досвіді, активному пошуку нової інформації та встановленні його зв'язків із попереднім знанням для того, щоб особисто побудувати нові знання. При цьому заходи з оцінювання можуть бути засновані на індивідуальних або групових процесах, що вимагають від студентів надавати докази виконання, наприклад, порт-фоліо, які можуть бути оцінені за допомогою певних контрольних переліків завдань або критеріїв ефективності до їх виконання [4].

Особистісно-орієнтований підхід включає мотиваційний контекст того, хто навчається, його активність, взаємодію з іншими людьми, добре структуровану базу знань, «занурення в навчання» [5]. Причому, на глибину «занурення студентів у навчання» впливають ступінь розробленості курсів, стратегії навчання та методи оцінки.

У цьому контексті особливого значення набуває *метод аналізу випадку*, який має тривалу історію (від початку ХХ ст.) і в сучасній науці набуває ознак складної продуманої методології пошуку дослідником нових істин наукового пізнання. Методика аналізу випадку розвинулась у філософських напрямках еkleктики і прагматизму [29]. Метод виявився ідеальним для глибокого вивчення і аналізу проблем бідності, безробіття та інших невідкладних проблем суспільства, зокрема, пов'язаних зі здоров'ям [7, с. 9].

Таблиця 1

Сильні сторони й обмеження методу аналізу випадку [27]

Переваги методу аналізу випадку	Обмеження методу аналізу випадку
Дає докладну, якісно цінну інформацію	Результати досліджень не можуть бути застосовані до ширшого кола (груп) населення
Дає розуміння для подальших досліджень	Особисте ставлення дослідника до явища і стосунки з особою, справа якої досліджується, можуть вплинути на результати досліджень і висновки

Дозволяє моделювати реальні й нереальні ситуації	Дослідження щодо аналізу випадку важко повторити
Психологічно дозволяє досліднику дізнатися про ситуації, які неможливі в лабораторних умовах	Метод аналізу випадку є радше предметом часу
Метод використовується, щоб дізнатися про контекстні явища	
Дозволяє генерувати ідеї, які можна перевірити іншими методами досліджень	
Метод аналізу випадку має важливе значення для ілюстрування теорії та демонстрування різних, але взаємопов'язаних аспектів життя людини в суспільстві	
Метод є цінним в дослідженні психології, що розробляє цілісне розуміння особистості	

Мета: виявлення сучасних тенденцій та інновацій у методичному забезпеченні підготовки соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності за кордоном і визначення умов їх використання в українських реаліях.

Завдання:

- Проаналізувати вітчизняну і зарубіжну джерельну базу з питання методики викладання соціальної роботи;
- Виявити методи найбільш застосовувані у підготовці соціальних працівників сфери здоров'я за кордоном;

- Визначити можливості їх використання у підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності у Львівській політехніці"

Для досягнення мети використовувалися методи пошуку, відбору і систематизації джерел за проблемою дослідження; аналізу, порівняння, синтезу.

Наукова новизна полягає в тому, що вперше здійснено аналіз та узагальнення передового досвіду зарубіжних шкіл соціальної роботи, застосування методів для вдосконалення, оновлення методичних і дидактичних підходів, прийомів, методик здоров'язбережувальної діяльності; подальшого розвитку набули прогнозування і проектування шляхів упровадження здобутих знань у практику професійної підготовки соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в Україні та поширення передового зарубіжного досвіду в науковому та освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в Україні ми розглядаємо як невід'ємний складник загально-професійної підготовки, що, по суті, є спеціалізацією в соціальній роботі. Особливості змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в Національному університеті «Львівська політехніка» пов'язані з вивченням таких спеціальних дисциплін, як медико-соціальні основи здоров'я, технології збереження здоров'я у соціальній сфері та здоров'язбережувальна діяльність у соціальній роботі, а також внесенням відповідних змін і доповнень у навчальні курси професійної («Вступ до спеціальності «Соціальна робота» і «Етика соціальної роботи», «Соціальна педагогіка», «Питання

неповносправності в соціальній роботі», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна робота з групами, організаціями та громадами», «Соціальна робота з дітьми та сім'ями», «Методика викладання соціальної роботи») та практичної підготовки (ознайомча практика, навчально-дослідницький практикум I-II, практика соціальної роботи, практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи, педагогічна практика, практика за темою магістерської кваліфікаційної роботи).

На кафедрі соціології та соціальної роботи НУ «Львівська політехніка» вже є напрацювання методичного характеру, що сприяють ефективній підготовці майбутніх соціальних працівників. Проте специфіка здоров'язбережувальної діяльності потребує врахування особливостей сфери здоров'я, розуміння чинників і детермінант здоров'я, нерівностей і несправедливостей щодо здоров'я, бар'єрів, з якими зіштовхується велика кількість людей у процесі досягнення, збереження, зміцнення чи відновлення здоров'я. Тому вдосконалення, оновлення методичних і дидактичних підходів, прийомів, методик є затребуваним. Важливим ресурсом у цьому може стати досвід тих зарубіжних шкіл соціальної роботи, які здобули визнання в себе в країні або й за її межами у професійній підготовці соціальних працівників для сфери здоров'я.

Метод аналізу випадку може бути застосований у нашому дослідженні для перевірки знань і їх розуміння, для вимірювання спеціальних навичок студентів (наприклад, вибору поведінкової стратегії для зміни девіантної поведінки підлітка, який зловживає алкоголем, на сприятливу для здоров'я); може застосовуватися для демонстрації інтеграційних здатностей студентів застосовувати теорії соціальних, гуманітарних та інших наук у практиці соціальної роботи, наукових

дослідженнях, спрямованих на зміцнення і розвиток знань (зокрема, вибір стратегії запобігання вторинним ускладненням у дітей з гіперактивним розладом в умовах інклюзивного навчання).

Метод активно використовується нами у вивченні ключових дисциплін здоров'язбережувального спрямування на рівні магістратури. У «Технологіях збереження здоров'я в соціальній сфері» метод застосовується під час практичних занять: студентам потрібно здійснити пошук різних варіантів розв'язання проблеми як альтернативи до того, що був застосований у реальному житті; вказати на недоліки в конкретному випадку з діяльності соціальних служб чи громадських організацій, що надають послуги, пов'язані зі збереженням здоров'я. Найвигідніше зарекомендував себе метод аналізу випадку в застосуванні результатів досліджень, виконаних студентами. Це дозволяє моделювати розв'язання соціальних проблем людей похилого віку та людей з обмеженими можливостями, для поліпшення професійної діяльності через упровадження інноваційних соціальних послуг, що впливають на розвиток соціальної політики у сфері охорони здоров'я, у міждисциплінарній роботі – від національних до міжнародних перспектив. Застосування методу аналізу ситуації в навчанні студентів здоров'язбережувальної діяльності у соціальній роботі сприяє отриманню можливості ефективно спілкуватись і співпрацювати з клієнтами, колегами, політиками, засобами масової інформації, науковцями [7, с. 12; 8].

Цей комплексний спосіб набуття знань має характеристики мета моделі, що допомагає студенту розвинути як особисті, так і пізнавальні, аналітичні й соціальні компетенції [9]. Знайомство з певним явищем за допомогою методу аналізу випадку завжди несе певний соціально-культурний, економічний, освітній контекст, що

сприяє пізнанню можливостей застосування різних комбінацій методології і методів дослідження. Здобуття знань у такий спосіб розширює можливості пов'язати нові знання з раніше здобутими, дає сенс отриманню нових знань, а це збагачує загальні і спеціальні навички та компетенції майбутніх фахівців. Нові знання стають значущими, коли вони послідовно і системно взаємопов'язані, ідентифікуються в реальних життєвих ситуаціях і на теоретичному рівні, отже, стають професійним інструментом у розв'язанні соціальних проблем груп суспільства чи окремих індивідів. Активне застосування методу аналізу випадку в навчанні стає частиною особистого надбання та допомагає спеціалісту шукати оптимальні шляхи виконання завдань не тільки в професійній діяльності, а й у сфері особистого життя [7, с. 13]. Тобто метод аналізу випадку заснований на сподіванні, що самонавчання сприяє професійному й особистісному розвитку, тому що студент, використовуючи попередній досвід і знання може моделювати майбутні кроки застосування нових очікуваних теоретичних знань. Це означає, що студенти вчаться заглиблюючись у попередній досвід, аналіз ситуації, оцінку обставини і планування дії, що застосовуються до конкретного випадку (за К. Ардалан) [10].

Метод аналізу випадку є одним з методів активного спрямування, коли студент повинен самостійно проявити ініціативу в пошуку шляхів розв'язання проблеми. Студенти, які застосовують цей метод у навчанні, розвивають такі навички: а) пов'язувати теорію з практикою, посилаючись на знання ситуації та її оцінки на теоретичному й практичному рівнях; б) конструктивно аналізувати ситуації в контексті визначення послідовності розв'язання проблеми; в) пошук і адекватна оцінка

альтернативних форм і методів соціальної допомоги; г) ухвалення оптимальних рішень у забезпеченні соціальної справедливості й соціального благополуччя людини з проблемою здоров'я; д) постійне прагнення досконалості в професійній сфері, розвиток критичного мислення, самопізнання і пізнання позитивного досвіду колег [7, с. 14; 11].

Застосування методу аналізу випадку сприяє розвитку процесів мислення (аналізу і синтезу навичок); розв'язанню складних конкретних і непередбачуваних ситуацій; розвитку здатності ухвалювати конструктивні й обґрунтовані рішення; здатності діяти в постійно мінливому середовищі; самоаналізу, формуванню відносин, впевненості в собі, почуття відповідальності; навичок міжособистісного спілкування, уміння спілкуватись і слухати; розвитку якостей сприйнятливості й розсудливості в застосуванні активних методів навчання; навичок міжкультурного спілкування, необхідних для переконливої комунікації; розвитку професійної ідентичності; толерантності до відмінностей. Найважливіше це в питаннях планування професійного втручання в ситуації, що супроводжуються проблемами здоров'я або пов'язані з його порушеннями.

Прикладом застосування аналізу випадку як методу навчання в підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності є аналіз і опис реальних життєвих ситуацій відповідно до обраного сценарію. Студенти виконують тематичний аналіз випадку через вивчення результатів спостереження, записи інформації, що аналізується, планування і реалізацію ідей, які вони представляють у структурованому й узагальненому вигляді під час презентації завдань аналізу випадку. Тематичні дослідження можуть бути використані як незалежний метод навчання (інструмент аналізу й

обговорення процесу надання допомоги) або може бути інтегрований в інші методи, які сприяють доповненню і глибшому розумінню соціального або індивідуального контексту аналізованого явища. Наприклад такого, як встановлення шляхів запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу в середовищі ін'єкційних споживачів наркотиків або вибору профілактичних засобів у подоланні насильства серед школярів-підлітків.

На практиці фахівці соціальної роботи зіштовхуються з реальними і часто екстремальними подіями, на які вони змушені швидко і конструктивно реагувати. Студенти не є прямими учасниками конкретних соціальних ситуації, вони спостерігають, отримують інформацію, ухвалюють рішення, тому застосування методу аналізу випадку часто потрібно для набуття здатності моделювати ситуацію або її окремі сегменти. Випадок, обраний для аналізу повинен бути інформативним, щоб його можна було ідентифікувати з позицій наукової теорії чи інших наукових досліджень, водночас, має стимулювати отримання знань про ситуацію з використанням різних перспектив (юридичної, освітньої, соціальної допомоги, охорони здоров'я тощо). Отже, студенти беруть активну участь не тільки в реалізації практичних рішень, але й у теоретичному пошуку й аналізі [7, с. 15-16].

Найдієвіший цей метод навчання із використанням ситуацій, що потребують міжкультурної компетентності, яка посідає критично важливе місце в питаннях подолання нерівностей і диспропорцій у досягненні здоров'я. Вона включає такі складники: ставлення (зацікавленість, відкритість, терпимість до інших культур, намагання поводитися відповідно до правил, прийнятих в іншій культурі у зв'язку із потребами здоров'я); знання про національні особливості соціальних груп власної та іншої культур (включає істотні елементи – символи, цінності,

приклади поведінки, пов'язані зі здоров'ям); навички інтерпретації та співвідношення (вміння пояснити події іншої культури, щоб зрозуміти їх зв'язок із проблемами соціального середовища і наслідками для здоров'я, наприклад, зв'язку між народжуваністю, віком матері та показником смертності немовлят); навички виявлення і взаємодії (здобуття нових знань про іншу культуру, суспільне життя в контексті здоров'я; гнучкість, розуміння того, що могло б допомогти зменшити стрес в іншій соціальній групі; застосовувати моделі поведінки, характерні для іншої соціально-культурної групи, намагаючись не образити їх своєю поведінкою, зокрема, зв'язку між розвитком певних захворювань (цукрового діабету, наприклад) і харчовими пріоритетами); критична культурна свідомість і політична освіченість (здатність критично оцінювати перспективи, практику і продукти діяльності щодо здоров'я; це пов'язано із формуванням профілактичних просвітницьких програм у контексті навчання здоров'я представників різних культурних груп з урахуванням певних культурних традицій) [12].

Інноваційним і затребуваним у зв'язку з реорганізацією європейської вищої освіти, ініційованої Болонським процесом, є зростання інтернаціоналізації та міжкультурної співпраці. Це сприяє розвитку навчальних програм, що викладаються іноземними мовами (зазвичай, англійською) або реалізується через інтеграцію іноземної мови у вивчення окремих предметів. Метод *навчання на основі інтегрування змісту і мови* (далі - НІЗМ) є одночасно гарною можливістю поліпшити знання іноземної мови [7, с. 27]. Цей метод полягає у використанні іншої мови, що не є найпоширенішою в певному регіоні, для викладання предмета або частини робочої програми з певної дисципліни для досягнення подвійної мети – навчити конкретного предмета й

іноземної мови. Термін НІЗМ (англ. Content and Language Integrated Learning) затверджений Європейською комісією 1994 р. за поданням групи експертів (за Д. Марш) [13].

Переважаю у світі, зокрема в Литві, використовується англійська мова, хоча в інших європейських країнах може бути використана інша (французька, німецька, італійська, іспанська та інші мови як друга) [7, с. 28]. Застосування методу – це не просто викладання предмета іншою мовою. НІЗМ означає гармонію методики викладання предмета і мови, прагнення високих результатів в обох галузях. Тобто під час лекцій (інших форм аудиторних занять) застосування методу НІЗМ забезпечує викладання обох предметів – безпосередньо соціальної роботи й іноземної мови. Міністерство освіти і науки Литви 2006 р. визначило такі аспекти узгодження викладання іноземною мовою. По-перше, увага має бути зосереджена як на результатах викладання предмета, так і на процесі викладання мови, тому що викладання англійської мови характеризується спільністю процесу й результату, а викладання спеціальних навчальних дисциплін більше зорієнтоване на результат (зміст). Тому важливо, щоб викладачі предметів поліпшували і накопичували методичний матеріал зі своєї дисципліни англійською мовою, оскільки конкретні поняття в різних галузях досить складні (за Л. Андзіуліене, К. Келлі, А. Крікстапоніс та ін.) [7, с. 29]. Це, зокрема, стосується підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності, у контексті якої величезний масив базових понять і термінів запозичений саме з англійської мови, тому що досвід підготовки соціальних працівників до діяльності у сфері здоров'я значною мірою адаптований із напрацювань США.

Зважаючи на досвід литовських фахівців у сфері підготовки соціальних працівників із застосуванням навчання НІЗМ у вищих навчальних закладах, розпочинати

застосування методу доцільно зі спільного проведення занять викладачем конкретної дисципліни разом із викладачем іноземної мови. При цьому можливі різні варіанти інтеграції навчальних робочих програм: мультидисциплінарна (та ж тема аналізується з погляду різних предметів); міждисциплінарна (інтегровані міждисциплінарні навички – грамотність, когнітивні вміння, наукова діяльність); трансдисциплінарна (зміст навчання організовується з посиланням на питання і проблеми, поставлені студентами, а діяльність переноситься на практичний рівень). НІЗМ не передбачає спрощення змісту предмета, що вивчається англійською мовою. Ефективність методу полягає в синергії, коли при додаванні потенціалу двох компонентів – мови і предмета (зокрема, у контексті вивчення технологій збереження здоров'я у соціальній сфері), здобувається додана вартість [7, с. 29]. Такий спосіб навчання привабливий для студентів ВНЗ і для викладачів, оскільки сприяє самовдосконаленню, насамперед у питаннях знання англійської мови, коли вимогою дня є володіння іноземною на рівні B2 як для студентів-магістрів, так і для викладачів.

Застосування НІЗМ у системі вищої освіти має певну особливість, пов'язану, на думку Ф. Кости і Дж. Колеман [14], із використанням підходу «зверху вниз». Річ у тому, що університети обирають цей метод щодо стратегічно важливого підвищення рівня інтернаціональності, тобто для зростання кількості студентів, які навчаються за програмами обміну Erasmus чи подібних. У цьому випадку НІЗМ є ефективним засобом організації спільних занять для студентів країни, яка приймає і студентів Erasmus-програми або для реалізації спільних міжнародних програм навчання.

Європейська комісія відзначила переваги методу навчання через інтеграцію змісту і мови: формування міжкультурних знань і розуміння; розвиток навичок міжкультурного спілкування; підвищення мовної компетентності й навичок усного мовлення; розроблення багатомовних інтересів і взаємин; забезпечення функції вивчення контенту за допомогою різних точок зору; надання студентам більших можливостей контактувати з цільовою мовою; не вимагає додаткових годин навчання; доповнює інші предмети, а не конкурує з ними; урізноманітнює методи й форми навчальної практики; підвищує мотивацію й упевненість учнів як у мові, так і з предмета вивчення. Загалом усе це ілюструє гнучкість методу, що легко налаштовується на ситуацію навколишнього середовища і допомагає розвитку навичок сприйняття мовного і предметного змісту (контексту), міжкультурних навичок, компетенції спільного навчання і роботи загальнішого характеру [7, с. 33].

Разом з цим, НІЗМ вимагає відповідної компетентності викладачів. За допомогою методу підсилюються компетенції: міжкультурна, мовна, застосування конструктивістських навичок навчання й співпраці, що характеризує сучасного мобільного викладача, який відповідає вимогам Болонської декларації та відзначається мультикультуралізмом, знанням європейських мов, здатностями до міжкультурної освіти і мета-навчання, інформаційною і комунікаційною культурою, умінням працювати з нетрадиційним студентом, здатністю до партнерства і європейської співпраці. Такий викладач здатний навчатися для розвитку власної професійної компетентності, створювати сприятливі здоров'язбережувальні умови освітнього середовища [7, с. 35].

Труднощі практичного застосування методу можуть з'явитися в об'єднанні зусиль викладачів двох дисциплін – мови і конкретної дисципліни здоров'язбережувального спрямування. Для цього необхідно планувати співпрацю заздалегідь і встановити спільні цілі для навчання як предмета уваги в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності, так і мови. З метою запобігання подібним проблемам ми здійснюємо підготовчу роботу – налагоджено співпрацю з кафедрою іноземних мов, триває процес укладення адекватного термінологічного словника, формування змістового і методичного забезпечення лекційних і практичних занять з вивчення дисципліни «Технології збереження здоров'я у соціальній сфері» із застосуванням англійської мови (на основі НІЗМ), можливого подальшого спільного проведення занять [8].

Як певне ускладнення в цьому процесі розглядається рівень підготовленості студентів до спілкування іноземною мовою. Тому на підготовчому етапі вивчаються потенційні запити і можливості студентів бакалаврської програми (кількість тих, хто планує продовжувати навчання в магістратурі; рівень їх готовності до навчання англійською мовою) із соціальної роботи щодо навчання здоров'язбережувальної діяльності, розподіл за групами готовності, а також обговорюється питання додаткових мовних занять для студентів із нижчим рівнем іншомовної компетенції. Ще одна особливість застосування НІЗМ у вивченні дисциплін здоров'язбережувального змісту є те, що соціальна робота у сфері здоров'я переважно зосереджена на клієнті, що не завжди дозволяє студентам безпосередньо перевірити власні знання або повністю бути залученим у процес розв'язання проблеми, бо це пов'язано з високою ціною помилкового ухвалення рішень і етичних дилем. Студенти переважно є

спостерігачами, а не безпосередніми учасниками процесу рішення. У цьому випадку при виборі завдань для вивчення здоров'язбережувальних аспектів діяльності соціального працівника зосереджуємося на проектній діяльності загального характеру, а не на виконання конкретних завдань практики.

Застосування методу ґрунтується на таких основних принципах: *пізнання* (навчання і розвитку мислення, навичок розв'язання проблем); *змісту* (відносини між змістом предмета вивчення і міждисциплінарністю); *зв'язку* (вивчення і використання мови, співпраця з однолітками); *культури* (міжкультурна співпраця, здатність розуміти дискурс навчання і зв'язки). Ці принципи вільно інтегруються в методологічні установки НІЗМ щодо знання (навчального змісту), засобів вираження (мова передачі і сприйняття знань) і соціальної взаємодії (спілкування з іншими в удосконаленні процесу навчання) [15].

Метод *критичного мислення* найактуальніший у зв'язку з акцентом на рефлексивній практиці соціальної роботи, важливості саморефлексії студентів і соціальних працівників, що вкрай необхідно в постійно мінливому сучасному світі, схильному до деполаризація різних світоглядів і культур, а також у зв'язку з необхідністю розвивати в майбутніх соціальних працівників, готових до здоров'язбережувальної діяльності, здатність застосовувати новітні знання, узгоджувати інтереси різних суспільних груп, використовувати можливості соціальної політики, діяти в невизначених ситуаціях, що характерно для контексту здоров'я [7, с. 61].

Критичне мислення допомагає пристосуватися до швидких змін у середовищі, об'єктивно оцінювати соціальне середовище й успішно навчатися [16]. Тому критичне мислення слід розглядати як одну з

найважливіших особливостей сучасного студента і його розвиток розглядати як один із пріоритетів підготовки до професійної діяльності в соціальній роботі на засадах здоров'єзбереження. Водночас критичне мислення – це не тільки застосування певних навичок, але й глибоке знання предмета. Тому нині частіше йдеться про концепцію інтегрованого критичного мислення, згідно з якою виділяють п'ять основних компонентів: навички критичного міркування; критичне ставлення; моральна орієнтація; знання концепцій критичного мислення; знання конкретної дисципліни [17].

У літературі найчастіше описують чотири методи навчання критичного мислення: універсальний (генералістичний), навіювання (інфузії), занурення (іммерсії) і змішування. Універсальний підхід у формуванні критичного мислення означає, що ці навички розроблені окремо від конкретного предмета вивчення, вони легко переносяться і використовуються в навчальних заняттях з різних дисциплін і в інших контекстах. Застосування підходу інфузії критичного мислення має на меті висвітлювати його можливості в кожній лекції чи практичному занятті з дисципліни. Підхід занурення у використанні методу стимулює студентів мислити критично, проте цілі і принципи методу не виразно оголошені або виділені. Змішаний підхід розвиває критичне мислення як окрему специфічну навичку під час занять саме з конкретного предмета. При чому, результати дослідження щодо зіставлення ефективності цих підходів показали, що саме змішаний приносить кращі результати, тим часом занурення є найменш ефективним [7, с. 64-65; 17].

На думку С. Джонс, автора книги з критичного навчання для студентів соціальної роботи, компетенції критичного мислення включають: постановку питань,

навички читання і письма, критичне мислення і критичну практику. Автор описує п'ять груп навичок, пов'язаних з критичним мисленням. Детальніше розглянемо їхні характеристики через призму підготовки до здоров'язбережувальної діяльності студентів соціальної роботи [18].

А. Критичні питання чотирьох типів: фундаментальні (стосуються основних ідей, знань, понять; наприклад: «Як ви розумієте холистичне трактування поняття «здоров'я?»), пов'язані (виявлення відносин, узгодження різних поглядів; наприклад: «У чому подібність біопсихосоціодуховного і екосистемного підходів у формуванні професійного втручання на засадах здоров'єзбереження?»), гіпотетичні (творчі, такі, що будують нові перспективи; наприклад: «Які з відомих поведінкових моделей втручання будуть дієвішими в роботі соціального працівника з людьми похилого віку?») і критичні (концептуалізації мікро- і макро-контекстів, підтримують думку в ухваленні рішень; наприклад: «Чи всі зовнішні ресурси в ситуації клієнта із алкогольною залежністю були залучені?»).

Б. Критичне читання, під час якого безпосередньо ще не виражені думки і прихильності, оцінюються структура і зміст мови, визначаються стосунки, цільова аудиторія тексту і глибина й сенс ідей, що розглядаються (надаються передбачені навчальною програмою фрагменти текстів із художніх і публіцистичних творів, що зосереджені на описі ситуацій, пов'язаних із порушенням здоров'я або функціонування особистості в цьому контексті).

В. Критичне письмо невіддільне від критичного читання як здатність чітко висловити основну ідею в письмовій формі, матеріалізувати аргументи, обговорити достоїнства і недоліки, забезпечити узгодженість і надійність тексту, дотримуватися вимог структури (підготовка і написання

плану професійного втручання в запропоновану ситуацію, що містить контекст порушення здоров'я клієнта або загрозу такого порушення).

Г. Критичні міркування є здатністю застосовувати когнітивні навички вищого рівня до пояснення. Перехід від думок про факти, думок і передумов до «продукування» особистої думки або дискурсу з посиленням на отриману інформацію (аудиторна робота з аналізом окремого випадку).

Д. Критична практика є діяльністю, що керується кращими можливими намірами, використовує новітні знання і юридичні основи, бере на себе відповідальність і підзвітність, слідує цінностям соціальної роботи (виконання рольових ігор із застосуванням критичного мислення).

Застосування методу критичного мислення сприяє формуванню важливих навичок здоров'язбережувальної діяльності і якостей майбутнього соціального працівника. Зокрема, навичок: а) аналізу (детального вивчення отриманої інформації, встановлення пріоритету важливої інформації, визначення припущень, цінностей, прихильностей, що лежать в основі політичних ідеологій, як-от: ролі держави, стану клієнта, гендерних ролей, стереотипів тощо); б) творчого мислення (проблематизація «зрозумілих, очевидних» питань, урахування різних, нестандартних можливостей і підходів); в) розв'язання проблеми (розкладання проблеми і цілей на складові частини, формулювання правдоподібних гіпотез, прогнозів, висловлювання рішень, які можна відстояти); г) обґрунтування (зменшення помилок у мисленні і логічних потоках; ухвалення рішень точно, виразно, збалансовано, не «розміто», інтеграція інформації для визначення необхідних висновків; судження навмисне і цілеспрямоване); д) оцінювання (визначення мікро- і

макрофакторів контексту, що впливають на питання, оцінка інформації щодо мети) [7, с. 67].

Ставлення майбутнього соціального працівника до виконання завдань здоров'язберезувальної діяльності, що формуються завдяки застосуванню методу критичного мислення: а) неупередженість (готовність переглянути судження, визнання безлічі перспектив і можливості їх правильності, визначення перспективи клієнта); б) гнучкість (урахування тимчасового статусу знань, терпимість щодо двозначності, критичне оцінювання; скептичне мислення (ані цинічне, ані довірливе), обережність у прийнятті нових узагальнених істин); в) наполегливість (пошук необхідної інформації і намагання бути добре поінформованим, активний пошук доказів на підтримку і спростування власної думки, вивчення альтернативних варіантів); г) міжособистісна чутливість (повага до думку інших, до міждисциплінарних знань, розуміння власних упереджень); д) культурна чутливість (здатність бути недискримінаційним, поважати відмінності класу, культури, сексуальності і гендеру) [17].

Метод *спільних досліджень*, обґрунтований професором університету Шяуляй Г. Мажейкіс із позицій теорії та методології, пройшов успішну апробацію впродовж 2006-2008 рр. під час реалізації проекту «Розвиток кар'єри успішних студентів «Реалізація інноваційного методу спільних досліджень (KOOPERIA)», що здійснювався за підтримки Євросоюзу. Зокрема, активно використовувався і продовжує поширюватися серед вищих навчальних закладів, у яких здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників, насамперед, коли йдеться про майбутню професійну діяльність у зв'язку із проблемами здоров'я людей похилого віку та людей з інвалідністю. Суть методу спільних досліджень полягає в синтезі двох методів: навчання обслуговування і кооперованого

(спільного) навчання [19]. Поєднання цих методів стало можливим завдяки скеруванню іншого до власного досвіду, який при цьому постійно розширюється і змінюється з урахуванням проблем сучасного суспільства. Метод спільних досліджень є модифікованим методом навчання обслуговування, соціальних послуг в умовах інформаційного суспільства та глобалізації за участю динамічних творчих груп [6]. Навчання на основі спільних досліджень у Литві, як і в США, засноване на співпраці з громадами. Проведені наукові розвідки показали, що метод спільних досліджень пов'язаний із парадигмою християнської освіти, ідеями реконструктивізму, прагматизму, соціального конструктивізму і концепцією соціальної участі. Усі ці парадигматичні відносини безпосередньо пов'язані з історією, розвитком і філософією соціальної роботи. Тому очевидно, що для навчання соціальної роботи метод спільних досліджень найцінніший і з погляду здоров'язбережувального контексту [20].

Практика застосування методу констатує його універсальність і найбільшу конгруентність у викладанні дисциплін, пов'язаних з управлінням соціальними програмами і проектами, моделюванням процесів професійної реабілітації, соціально-культурної участі в громаді або життєвого циклу і соціального конструювання при інвалідності. Найоптимальніші результати досягаються при застосуванні методу не частіше, ніж в одній навчальній дисципліні за семестр. Тому невіддільною умовою застосування методу є послідовне і системне узгодження всіх інших методів, що застосовуються в програмі протягом усього періоду навчання (за Г. Мажейкіс) [7, с. 50].

З досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до діяльності у сфері громадської охорони здоров'я у США, метод спільного дослідження має важливе значення

для засвоєння студентами спеціальності «Соціальна робота» значення соціальних, поведінкових і екологічних факторів як детермінант здоров'я. Соціальні працівники громадської охорони здоров'я все частіше є учасниками спільних досліджень на рівні громад у практичній діяльності (community-based participatory research). Американським агентством з вивчення охорони здоров'я і якості (Agency for Healthcare Research and Quality) такі дослідження визначено, як «спільний процес за участю дослідників і представників громадськості, членів спільноти, що використовує місцеві знання в розумінні проблем здоров'я і тому розробляє заходи, ...виявляє інвестиції членів громади в процеси і продукти досліджень» [21]. Такі дослідження найкорисніші в популяціях, які часто відмовляються від звичайних досліджень (меншини, люди з низьким рівнем доходів, сільське і міське населення) через їх використання в попередніх, іноді неетичних, дослідженнях.

Фактори, що сприяють використанню методу для поліпшення здоров'я громад, які перебувають у несприятливих умовах: по-перше, знання місцевих спільнот збільшує розуміння дослідником складних взаємодій економічних, соціальних і поведінкових факторів, що сприяють виникненню розбіжностей і їх слід використовувати при розробці заходів для зменшення цих відмінностей; по-друге, існує розрив між знаннями, виробленими в наукових дослідженнях і на практиці, у цій спільноті; по-третє, члени цих громад усе неохочіше беруть участь у дослідженнях і організації моніторингу, тому подібні залучення запобігають таким діям. Приклади застосування методу спільних досліджень включають проекти, спрямовані на: підвищення доступності високоякісних продуктів харчування в міських районах; вивчення екологічних факторів, що сприяють розвитку

астми в дітей; визначення залежності між соціально-економічним статусом, фізичним середовищем і серцево-судинними захворюваннями тощо [21, с. 1].

Відповідно застосування методу спільних досліджень для підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності ґрунтується саме на використанні результатів подібних досліджень, проведених студентами старшого року навчання (випускниками магістерської програми) для вивчення студентами першого року магістратури. Деякі теми, до яких ми зверталися під час застосування методу спільних досліджень як навчального: «Особливості соціальної роботи з дітьми, які виховуються в сім'ях залежних від алкоголю батьків (на прикладі громади м. Львова)», «Методика і практика соціальної роботи з людьми із вадами зору», «Доступ людей з інвалідністю до громадських об'єктів», «Специфіка роботи з людьми похилого віку в умовах Територіального центру соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких громадян» тощо. Студентам пропонувалося виявити сильні й слабкі сторони роботи соціальних працівників у громаді, критично проаналізувати отримані результати й обґрунтувати програму заходів для розв'язання проблеми здоров'я в сучасних умовах з урахуванням можливостей втручання на всіх рівнях практики. При цьому вимагалось урахувувати соціальні детермінанти здоров'я, встановити чинники, що мають першочерговий негативний вплив на погіршення здоров'я і спроектувати рольові включення соціального працівника в процесі їх подолання на шляху досягнення, відновлення чи покращення здоров'я означеними категоріями клієнтів соціальної роботи.

Концепція *практики, базованої на фактичних даних*, з'явилася 70-ми роками ХХ ст. в медицині, а пізніше була адаптована у сфері освіти в США (С. Одом та ін.) [22].

Наприкінці ХХ ст. в різних дискусіях щодо реорганізації підготовки соціальних працівників у США було виявлено, що на практиці фахівці мають велику довіру до порад своїх колег і керівників, їх особистого досвіду, наукових публікацій авторитетних авторів (за Б. Корноер та ін.) [11, с. 798-806].

Зрештою, теоретичний аналіз освітньої практики і втручань встановили, що дослідження на основі фактичних даних з метою підвищення ефективності соціальної роботи і значення самої професії визнані важливими для ухвалення рішень як у процесі навчання, так і в практичній діяльності [24]. У наступному рішенні Ради з освіти в соціальній роботі та заяві Національної асоціації соціальних працівників США було визнано, що слід застосовувати засновані на фактичних даних знання як частину належної реалізації етичних зобов'язань у діяльності соціального працівника; задля подолання розриву між науковими дослідженнями і практикою їх слід використовувати в навчальному процесі [25].

Заснована на фактичних даних практика (за Р. Сімпсоном) [26] може бути визначена як стратегія навчання, втручання або освітня програма, що дозволяє домагатися постійних позитивних результатів, які можуть бути підтвержені (за допомогою експерименту). Для застосування стратегій на основі фактичних даних у практиці необхідно постійне дослідження [22]. Поняття «постійні дослідження» в практиці спеціальної та соціальної освіти розглядається як планування досліджень, квазіексперименти або вивчення окремого випадку, коли дослідження виконується декілька разів, а результати опубліковані в наукових журналах [27].

Освіта на основі фактичних даних спрямовується на забезпечення відповідності навчальних досліджень з науково обґрунтованими вимогами, досягнення високої

якості досліджень і безпосередньої причетності до практики, оскільки часто навчальний процес не відповідає практичним результатам [28]. У соціальній роботі навчання на основі фактичних даних акцентує не тільки на інтеграції доказів, отриманих під час досліджень, у практику, а й підкреслює важливість цінностей клієнта [28; 29]. Для здійснення заснованої на фактичних даних позитивної практики в рівній мірі важливий оптимальний вибір втручання в ситуацію клієнта з урахуванням впливу соціального середовища й оцінки ситуації самим клієнтом, його ціннісних установок і досвіду, цілей і побажань щодо отримання соціальних послуг або незгода з пропозицією чи заперечення потреби втручання соціального працівника тощо. Навчання з використанням базованої на фактичних даних практики дозволяє використовувати різні підходи та практику і в такий спосіб сприяє переміщенню роздумів студента про навчальний процес, освітню політику й навчальну діяльність у площину ухвалення професійних рішень і виявлення власних експертних навичок.

Засноване на фактичних даних навчання вимагає володіння певними прийомами, як-от: рефлексії, самооцінка тощо. Разом з цим, дослідники методу вказують на різні результати, які можна досягти: від отримання досвіду пошуку доказів у наукових публікаціях і базах даних, мета навчання (ідентифікація перешкод, що реалізує на основі практики, базованої на фактичних даних, аналізу і створення систем практики); вироблення навичок створення і застосування планів виховної чи просвітницької діяльності, створення комунікаційних систем для вироблення рекомендацій щодо зміни навколишнього середовища або ситуації, що існує на практиці [30]. Компетенції й навички, які здобувають студенти завдяки цьому методу: спілкування рідною та іноземною мовами, неперервного навчання, культурні

знання і висловлювання, критичне мислення, креативність, розв'язання проблеми, оцінка ризиків, ухвалення рішення, управління почуттями. Крім того, метод має значення як мотивувальний фактор – сприяє самостійності, цілеспрямованості студентів, активній участі у навчанні, формує емоційно сприятливе середовище, показує практичне застосування навчання і визнання навчальних досягнень.

Викладачам, які готують майбутніх соціальних працівників, потрібні інструменти оцінювання при застосуванні стратегій навчання, заснованих на фактичних даних, без цього неможливо впроваджувати навчальну програму [30]. Розглянемо питання, які мають підніматись у процесі подібних досліджень: Чи планує дослідження оцінити поведінку або стратегію? Чи є дані дослідження опубліковані в науковому журналі? Чи існують позитивні зміни при застосуванні стратегії, описаної в дослідженні? Чи дозволяє конкретна стратегія оцінити індивідуальний прогрес студента? Чи передбачає така стратегія можливості збору даних і моніторингу прогресу студента? Які вимірні результати застосування цієї стратегії? На яку конкретно навичку студента вона орієнтована? Які переваги і недоліки застосовуваної стратегії? Що переважає позитивні сторони чи недоліки?

Результати застосування стратегії навчання на основі фактичних даних повинні бути чітко визначеними, вимірними, оцінюваними і самооцінюваними, демонструвати зміни навичок (поведінки). На думку Дж. МакФаддена, Л. Тіманна [31], важливими етапами процесу навчання на основі фактичних даних практики є: 1) виникнення питань (при зіткненні з певним феноменом, явищем); 2) пошук відповідей і доказів, які найкраще дадуть відповіді на питання (в літературі, базах даних); 3) огляд і оцінка зібраних доказів; 4) інтеграція доказів,

виявлених у літературі, в практику (втручання); 5) оцінка ефективності втручання. При чому, оцінка в процесі навчання на основі фактичних даних може проводитися по-різному – від конкретних доказів і процедур до багатовимірних уявлень студентів [32]. Оцінка результатів навчання студентів, заснованого на фактичних даних практики, тісно пов'язана з демократичними науковими процесами, коли невизначені, складні або навіть конфліктні погляди і підходи успішно вирішуються учасниками освітнього процесу завдяки посиленням на різні докази, зібрані під час навчального процесу, їх аналіз і порівняння, зосередження увагу на ціннісних аспектах. Отже, результати діяльності є не на стільки і не такі важливі, як сам процес [33; 34].

Метод *навчання базованого на проблемі* (problem-based learning) (це не те ж, що «метод зосереджений на розв'язанні проблеми») вперше в навчальному процесі вищої освіти був застосований у медичній навчальній програмі Університету МакМастер (Канада, 1969 р.). Витоки проблемного навчання можна знайти і раніше в США, неновий метод і в українському досвіді. Проте інтерес викликає застосування проблемно-орієнтованого навчання саме в підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. Проблемно-орієнтоване навчання реалізується спільно з традиційними навчальними підходами і нині – це стратегія, заснована на взаємодії між студентами і викладачами, що характеризується системною автономною пізнавальною діяльністю, освоєнням нових знань і способів діяльності при виконання практичних завдань. Переваги проблемного навчання: студенти отримують глибші знання, стимулюється самовизначення студентів у навчанні, вони набувають навичок аналізу, презентується здатність інтегрування багатьох дисциплін, вони

розвивають навички навчання впродовж життя, використання багатьох інформаційних джерел, стимулюються студентські дискусії, що сприяє розвитку навичок комунікації, формується кращий психологічний клімат, студенти отримують більше мотивації, працюють активніше, вчатья планування часу, розвивають навички менеджменту. У процесі такого навчання викладачі змінюють свої функції, більше виконують наставницьких дій, заохочують студентів до обговорення і роздумів, забезпечують зворотний зв'язок; вони розв'язують також проблему оцінювання і забезпечення організаційних умов [7, с. 88].

Цілями проблемного навчання в підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності є: отримання знань (про детермінанти здоров'я, нерівності та несправедливості щодо його розподілу серед населення, шляхи подолання цих диспропорцій); розвиток навичок розв'язання проблем, використовуючи отримані знання (формування навичок здоров'язбережувальної діяльності, здорового способу життя, профілактичної діяльності); розвиток самокерованості в навчанні для перетворення його в спосіб життя (навчання впродовж професійного життя, підвищення професійної майстерності у сфері збереження здоров'я населення); стимулювання критичного мислення (з огляду на особливості здоров'я і потреби клієнта в задоволенні потреби досягнення здоров'я як способу поліпшення якості життя і добробуту); розвиток чутливості до всіх потреб пацієнтів (як медичних, так і психосоціальних); заохочення до застосування отриманої інформації для розв'язання основної проблеми пацієнта (з урахуванням індивідуального досвіду здоров'я клієнта, створення шансу здоров'я і подолання бар'єрів на шляху досягнення здоров'я). Проблемно-орієнтоване навчання забезпечує

студентів доступними методами навчання; усвідомленням значущості й важливості їх власного навчання; методами, придатними для індивідуального навчання [7, с. 90].

Висновки. Проведений аналіз, порівняння, синтез і узагальнення інформації із зарубіжних і вітчизняних джерел з питань методики навчання соціальної роботи й підготовки до діяльності, пов'язаної з розв'язання соціальних проблем, інтегрованих у проблеми здоров'я клієнтів і навпаки, а також робочих навчальних програм з дисциплін здоров'язбережувального спрямування у Львівській політехніці (в програмах підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів зі спеціальності «Соціальна робота») дає підстави стверджувати, нині в підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності використовуються як традиційні, так і інноваційні методи викладання і навчання. Акцент зроблено на методах, які ще не набули масового визнання у вітчизняній педагогічній практиці, але їх застосування сприяє підвищенню якості підготовки і наступної професійної діяльності соціальних працівників у контексті проблем збереження здоров'я населення. Ми розглядаємо також можливість упровадження в програму підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності інноваційного трансдисциплінарного заснованого на розв'язанні проблем навчального курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education 2nd ed. - Routledge Falmer, 2003. - 272 p. [Електронний ресурс]:http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20Practice.pdf

2. Laurillard, D. Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies (2nd ed.). – London and New York: RoutledgeFalmer, 2002. – 190 p. – [Электронный ресурс] – <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0205s.pdf>
 3. Torrisi, G. Online Learning as a catalyst for reshaping practice - The experiences of some academics developing online learning materials / Torrisi, G., & Davis, G. // The International Journal for Academic Development. – 2000. – 5(2). – 166-176. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02643940902898952>
 4. Roblyer, M. Integrating educational technology into teaching / M. D. Roblyer, J. Edwards, and M. A. Havriluk // Integrating educational technology into teaching. – Prentice Hall, Columbus, OH, 2002. [Электронный ресурс] - Режим доступа : <https://www.pearsonhighered.com/program/Roblyer-Integrating-Educational-Technology-into-Teaching-Enhanced-Pearson-e-Text-with-Loose-Leaf-Version-Access-Card-Package-7th-Edition/PGM265908.html>
 5. Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008. – [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/hallas.pdf>
 6. Patton, M. Qualitative evaluation and research methods / M. Patton // Beverly Hills, CA: Sage. - 1990. - P. 169 - 186. - [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://legacy.oise.u-toronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Baranauskienė, I. Innovative study methods in the second cycle study programme of social work Methodical guidebook for teachers / Editor Prof. Dr. Ingrida Baranauskienė. – JSC „BMK Leidykla“ Vilnius, 2013. – 110 p.

7. Клос Л.Є. Технології збереження здоров'я у соціальній сфері : навч. посібник / Л.Є. Клос. – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2015. – 248 с.
8. Ammerman, Ph. Atvejo analizės metodos verslomokyme / Ph. Ammerman, A. Gaweł, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, T. Williamson – Bogucki, Wydawnictwo Naukowe, Poznań : UNI-DRUK, 2012. – 112 p.
9. Ardalan K. The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy. Its implications for course goals, objectives, and contents / K. Ardalan // International Journal of Social Economics. – 2008. – Vol. 35 (1–2). – P. 15–34.
10. Hume D. Enquiry Concerning Human Understanding / Hume D. – Copyright ©2010–2015. Jonathan Bennett. – 2008. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.earlymoderntexts.com/pdfbits/he1.pdf>
11. Thomas, G.A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure / Gary Thomas // Qualitative Inquiry. – 2011. – Nr.17 (6). – P. 511-521. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://qix.sagepub.com/content/17/6/511> DOI: 10.1177/1077800411409884
12. Marsh, D. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages / Marsh, D., Lange, G. // TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan. – 2000. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/1UK.pdf>
13. Costa F. Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research / Costa F., J.Coleman // International CLIL research journal. – 2010. –Vol. 1 (3). – Internet access: <http://www.icrj.eu/13/article2.html>
14. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach / Coyle D. // Encyclopedia of Language and Education. – New York: Springer, 2008. – P. 97-111.
15. Tilbury C. Teaching critical thinking in social work education: a literature review / C.Tilbury, J. Osmond, T. Scott

- // *Advances in Social Work and Welfare Education*. – 2010. – Vol. 11 (1). – P. 31 - 50. [Электронный ресурс] - Режим доступа : http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/38225/65228_1.pdf
16. M. Herz, *Critical social work – Considerations and suggestions* / M.Herz, T. Johansson // *Critical Social Work*. – 2011. – Vol. 12. – No. 1. – P. 28-45. – [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/critical-social-work-%E2%80%93-considerations-and-suggestions#top>
17. Berman S. *Service learning: a guide to planning, implementing, and assessing student projects* / Berman Sally. – Thousand Oaks (Calif.): Corwin. – 2006. – [Электронный ресурс] - Режим доступа : - https://scholar.google.com/scholar?cluster=5228238964030068&hl=uk&as_sdt=0,5
18. Mažeikis G. *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Mokslo monografija*. – Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2007. – P. 6-8.
19. Gillies R. M. *Cooperative learning: integrating theory and practice*. -- Los Angeles, 2007. – 273 p. — [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://eric.ed.gov/?id=ED497228>
20. Agency for Healthcare Research and Quality, 2010. *Community-based participatory research*. – [Электрон. ресурс] – www.ahrq.gov/about/cpcr/cbpr/cbpr1.htm 2010
21. Odom, S. *Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders* / Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. // *Preventing School Failure*. – 2010. – 54. – P. 275-282. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1080/10459881003785506>
22. Cournoyer B. R. *Evidence-based social work: The quiet revolution continues* / B.R. Cournoyer, G.T. Powers // A. R. Roberts & G. Greene (Eds.), *The social work desk reference*. – New York: Oxford University Press, 2002. – 2154 p.

[Электронный ресурс] – Режим доступа : – https://books.google.com.ua/books?id=aFMpm9JDogC&pg=PA27&dq=Cournoyer,+B.+R.+Evidencebased+social+work:+The+quiet+revolution+continues&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=Cournoyer%2C%20B.%20R.%20Evidence-based%20social%20work

23. Mayton, M. An analysis of evidence-based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders /M.R. Mayton, J.J.Wheeler, A.L. Menendez, J. Zhang // Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. – 2010. – Vol. 45. – P. 539-551. –

[Электронный ресурс] - Режим доступа : http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2010v45_Journals/ETDD_201012v45n4p539-551_Analysis_Evidence_Based_Practices_Education_Treatment_Learners.pdf

24. National Association of Social Workers (1999). Code of Ethics. Washington, DC: NASW. [Электронный ресурс] – Режим доступа : – <https://socialwork.utexas.edu/dl/files/academic-programs/other/nasw-code-of-ethics.pdf>

25. Simpson R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders / Simpson R. // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. – 2005. – 20 (3). – P. 140-149.

26. Horner R. H. The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education / R. H. Horner, E. G. Carr, J. Halle, G. McGee, S. Odom, & M. Wolery // Exceptional Children. – 2005. – 71. – P. 165-180.

27. Davies, P. Approaches to evidence-based teaching / P. Davies // Medical Teacher. – 2000. – 22. – P. 14–21.

28. Drisko, J. Evidence-based practice in clinical social work / J. Drisko, M. Grady. – New York: Springer-Verlag. – 2012. – 310 p. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : – <http://www.springer.com/la/book/9781461434696>

29. Celiberti, D. Alternative treatment approaches for ASD: Tools for identifying appropriate and effective interventions / D. Celiberti, F. Bleecker, D. Kreiss & D. Rosenfeld // COSAC OutReach. – 2000. – 14. – P. 3-14.
30. McFadden J. Evidence-Based Practice for Lifelong Learning / J.J. McFadden, L.J. Thiemann // AANA Journal. – 2009. – Vol. 77. – No. 6. – P. 423-427. – [Електронний ресурс] - Режим доступу https://www.aana.com/newsandjournal/Documents/educnews_1209_p423-426.pdf
31. Miller P. The relationships among peer, self-, and faculty assessment of student performance in problem-based learning / P.J.Miller, G.E. Snelbecker // Journal on Excellence on College Teaching. – 2000. – 11(2&3). – P. 133-146. – [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638_JournalofResearch09.pdf
32. Major, С.Н. Assessing problem-based learning: A review and analysis of faculty-developed PBL course portfolios / С.Н. Major // Journal on Excellence in College Teaching, 2000. – 11(2&3). - P. 113 - 131. - [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/mop4spr01.htm>
33. Jones, S. Critical learning for social work students / Jones, S. // Manchester Metropolitan University (Manchester). – Second edition. – Glasgow: Learning matters. – 2009. – 176 p. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : – <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/critical-learning-for-social-work-students/book240409#preview>
34. McLeod S. Case Study method. – 2008. – [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://www.simplypsychology.org/case-study.html>

Транслітераційний переклад використаних джерел

1. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education 2nd ed. – Routledge Falmer, 2003. – 272 r. [Elektronny`j

resurs]:http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20Practice.pdf

2. Laurillard, D. Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies (2nd ed.). – London and New York: RoutledgeFalmer, 2002. – 190 r. – [Elektronny`j resurs] – <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0205s.pdf>

3. Torrasi, G. Online Learning as a catalyst for reshaping practice - The experiences of some academics developing online learning materials / Torrasi, G., & Davis, G. // The International Journal for Academic Development. – 2000. – 5(2). – 166-176. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02643940902898952>

4. Roblyer, M. Integrating educational technology into teaching / M. D. Roblyer, J. Edwards, and M. A. Havriluk // Integrating educational technology into teaching. –Prentice Hall, Columbus, OH, 2002. [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : <https://www.pearsonhighered.com/program/Roblyer-Integrating-Educational-Technology-into-Teaching-Enhanced-Pearson-e-Text-with-Loose-Leaf-Version-Access-Card-Package-7th-Edition/PGM265908.html>

5. Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/hallas.pdf>

6. Patton, M. Qualitative evaluation and research methods / M. Patton // Beverly Hills, CA: Sage. - 1990. - R. 169 - 186. -

- [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Baranauskienė, I. Innovative study methods in the second cycle study programme of social work Methodical guidebook for teachers / Editor Prof. Dr. Ingrida Baranauskienė. – JSC „BMK Leidykla“ Vilnius, 2013. – 110 r.
7. Klos L.Ye. Texnologiyi zberezhennya zdorov'ya u social`nij sferi : navch. posibny`k / L.Ye. Klos. – L`viv : Vy`d-vo L`viv. politexnyk`, 2015. – 248 s.
8. Ammerman, Ph. Atvejo analizės metodos verslomokyme / Ph. Ammerman, A. Gawel, M. Pietrzykowski, R. Rauktienė, T. Williamson – Bogucki, Wydawnictwo Naukowe, Poznań : UNI-DRUK, 2012. – 112 r.
9. Ardalan K. The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy. Its implications for course goals, objectives, and contents / K. Ardalan // International Journal of Social Economics. – 2008. – Vol. 35 (1–2). – R. 15–34.
10. Hume D. Enquiry Concerning Human Understanding / Hume D. – Copyright ©2010–2015. Jonathan Bennett. – 2008. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://www.earlymoderntexts.com/pdfbits/he1.pdf>
11. Thomas, G.A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure / Gary Thomas // Qualitative Inquiry. – 2011. – Nr.17 (6). – R. 511-521. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://qix.sagepub.com/content/17/6/511> DOI: 10.1177/1077800411409884
12. Marsh, D. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages / Marsh, D., Lange, G. // TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan. – 2000. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/1UK.pdf>
13. Costa F. Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research / Costa F., J.Coleman //

- International CLIL research journal. – 2010. –Vol. 1 (3). – Internet access: <http://www.icrj.eu/13/article2.html>
14. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach / Coyle D. // Encyclopedia of Language and Education. – New York: Springer, 2008. – R. 97-111.
15. Tilbury C. Teaching critical thinking in social work education: a literature review / C.Tilbury, J. Osmond, T. Scott // Advances in Social Work and Welfare Education. – 2010. – Vol. 11 (1). – R. 31 - 50. [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/38225/65228_1.pdf
16. M. Herz, Critical social work – Considerations and suggestions / M.Herz, T. Johansson // Critical Social Work. – 2011. – Vol. 12. – No. 1. – R. 28-45. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : [http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/criticalsocialwork](http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/criticalsocialwork%E2%80%93considerations-and-suggestions#top) %E2%80%93considerations -and suggestions#top
17. Berman S. Service learning: a guide to planning, implementing, and assessing student projects / Berman Sally. – Thousand Oaks (Calif.): Corwin. – 2006. – [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : - https://scholar.google.com/scholar?cluster=5228238964030068&hl=uk&as_sdt=0,5
18. Mažeikis G. Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Mokslo monografija. – Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2007. – P. 6-8.
19. Gillies R. M. Cooperative learning: integrating theory and practice. -- Los Angeles, 2007. – 273 p. — [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://eric.ed.gov/?id=ED497228>
20. Agency for Healthcare Research and Quality, 2010. Community-based participatory research. – [Elektron. resurs] – www.ahrq.gov/about/cpcr/cbpr/cbpr1.htm2010
21. Odom, S. Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders / Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. //

- Preventing School Failure. – 2010. – 54. – R. 275-282. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : <http://dx.doi.org/10.1080/10459881003785506>
22. Cournoyer B. R. Evidence-based social work: The quiet revolution continues / B.R. Cournoyer, G.T. Powers // A. R. Roberts & G. Greene (Eds.), *The social work desk reference*. – New York: Oxford University Press, 2002. – 2154 r. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : – https://books.google.com.ua/books?id=aFMpm9JDogC&pg=PA27&dq=Cournoyer,+B.+R.+Evidence-based+social+work:+The+quiet+revolution+continues&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=Cournoyer%2C%20B.%20R.%20Evidence-based%20social%20work
23. Mayton, M. An analysis of evidence-based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders /M.R. Mayton, J.J.Wheeler, A.L. Menendez, J. Zhang // *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. – 2010. – Vol. 45. – R. 539-551. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : http://daddceec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2010v45_Journals/E_TDD_201012v45n4p539-551_Analysis_Evidence_Based_Practices_Education_Treatment_Learners.pdf
24. National Association of Social Workers (1999). *Code of Ethics*. Washington, DC: NASW. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : - <https://socialwork.utexas.edu/dl/files/academic-programs/other/nasw-code-of-ethics.pdf>
25. Simpson R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders / Simpson R. // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. – 2005. – 20 (3). – R. 140-149.
26. Horner R. H. The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education / R. H. Horner, E.

- G. Carr, J. Halle, G. McGee, S. Odom, & M. Wolery // *Exceptional Children*. – 2005. – 71. – R. 165-180.
27. Davies, P. Approaches to evidence-based teaching / P. Davies // *Medical Teacher*. – 2000. – 22. – R. 14–21.
28. Drisko, J. Evidence-based practice in clinical social work / J. Drisko, M. Grady. – New York: Springer - Verlag. – 2012. – 3 10 r. - [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : - <http://www.springer.com/la/book/9781461434696>
29. Celiberti, D. Alternative treatment approaches for ASD: Tools for identifying appropriate and effective interventions / D. Celiberti, F. Bleecker, D. Kreiss & D. Rosenfeld // *COSAC OutReach*. – 2000. – 14. – R. 3-14.
30. McFadden J. Evidence-Based Practice for Lifelong Learning / J.J. McFadden, L.J. Thiemann // *AANA Journal*. – 2009. – Vol. 77. – No. 6. – R. 423-427. – [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : https://www.aana.com/newsandjournal/Documents/educnews_1209_p423-426.pdf
31. Miller P. The relationships among peer, self-, and faculty assessment of student performance in problem-based learning / P.J.Miller, G.E. Snelbecker // *Journal on Excellence on College Teaching*. – 2000. – 11(2&3). – R. 133 - 146. - [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : http://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638_JournalofResearch09.pdf
32. Major, C.H. Assessing problem-based learning: A review and analysis of faculty-developed PBL course portfolios / C.H. Major // *Journal on Excellence in College Teaching*, 2000. – 11(2&3). – R. 113 - 131. - [Elektronny`j resurs] - Rezhy`m dostupu : <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/mop4spr01.htm>
33. Jones, S. Critical learning for social work students / Jones, S. // *Manchester Metropolitan University (Manchester)*. – Second edition. – Glasgow: Learning matters. – 2009. – 176 r. – [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu : –

<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/critical-learning-for-social-work-students/book240409#preview>

34. McLeod S. Case Study method. – 2008. – [Elektronny`j resurs] - Rezhym` dostupu : <http://www.simplypsychology.org/case-study.html>.

Liliya KLOS

Candidate of pedagogical Sciences, Senior scientific worker sociology and social work department, Associate Professor, "Lvivska polytekhnika" National University

e-mail:klosliliya615@gmail.com

PREPARATION OF SOCIAL WORKERS FOR HEALTH KEEPING ACTIVITY: METHODOLOGICAL ASPECTS

ABSTRACT. *The article considers methodological aspects of training future social workers for health-caring and health promotion activities.*

Such activities are connected with performance of primary and secondary professional roles of a social worker. The primary role of a social worker in health care is related to structural changes: it is associated with a client's environment transformations, and is aimed at removing barriers to health and involvement of additional resources for health. The secondary role of a social worker in healthcaring activities is associated with functional changes: meaning they are aimed at a client's transformation. These roles ensure enriching personal experience of a client's health and include health training. The process of training of future social workers for health care activities is considered as an integral part of the general training, which is essentially a specialization in social work.

This work presents the most relevant methods of teaching students of "Social work" specialty in high school for healthcaring and health promotion activity. The author has defined philosophical origins, conceptual foundations, principles of applying such methods of teaching and learning including the method of case analysis, content and language integrated learning, the method of cooperative studies, critical thinking, evidence-based education, problem-based teaching / learning.

The presented methods contribute to achieving a high quality training. They emphasize both the integration of evidence obtained in the course of research into practice and the importance of customer's values. The emphasis is placed on methods which are not yet mass recognised in national teaching practice, but their use improves the quality of training and subsequent professional activity of social workers in the context of population health care.

Methods of critical thinking are particularly effective for primary roles skills. But the methods of analysis and case studies, based on problem-based learning using situations that require intercultural competence, which occupies a critical place to overcome inequalities and disparities in achievement of health, allow us to form the competence and skills for performing both primary and secondary roles.

The results of each method of teaching of Social Work speciality to students were received, and presented by core competencies related to the context of maintaining the client's health. The above-mentioned teaching and learning methods have proved effective in preparation for future professional activity of social workers in Ukraine and abroad and will result in introduction of innovative transdisciplinary problem-solving courses leading to training of future social workers for healthcaring and health promotion activities.

***Key words:** training of future social workers, healthcaring and health promotion activities, methodological aspects of professional training.*

Лилия Евгеньевна КЛОС

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник
кафедры социологии и социальной работы, доцент,
Национальный университет «Львовская политехника»

e-mail:klosliliya615@gmail.com

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ЗДОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

***Аннотация.** В статье рассматриваются методические аспекты подготовки будущих социальных работников к здоровьезберегающей деятельности.*

Представлены наиболее актуальные (с учетом особенностей здоровьезберегающей деятельности социальных работников) методы обучения студентов специальности «Социальная работа» в условиях высшей школы.

Дана характеристика философских истоков, концептуальных основ, принципов и особенностей использования таких методов преподавания и обучения, как: метод анализа случая, обучения на основании интеграции содержания и языка, метод совместных исследований, критического мышления, метод обучения, базированный на фактических данных, обучения сосредоточенного на проблеме. Установлены результаты применения каждого метода обучения студентов специальности «Социальная работа», представленные

через основные компетенции, связанные с контекстом сохранения здоровья клиентов. Указанные методы обучения и преподавания подтвердили свою эффективность в подготовке к профессиональной деятельности будущих социальных работников за рубежом, а также в Украине. Как перспектива рассматривается возможность внедрения инновационных трансдисциплинарных, основанных на решении проблем учебных курсов в процесс подготовки будущих социальных работников к здоровьезберегающей деятельности.

Ключевые слова: *подготовка будущих социальных работников, здоровьезберегающая деятельность, методические аспекты профессиональной подготовки.*