



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147:364–05

КЕЙС-МЕТОД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОБЛЕМНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Клименюк Н.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті обґрунтована сутність методу кейс-стаді як найбільш результативного методу в навчальній діяльності студентів спеціальності «Соціальна робота». Наведено приклади кейсових ситуацій для майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: кейс-стаді, проблемно-розвивальне навчання, професійні компетентності, кейсові ситуації, соціальний працівник.

В статье обоснована сущность метода кейс-стади как наиболее результативного в учебной деятельности студентов специальности «Социальная работа». Приведены примеры кейсовых ситуаций для будущих социальных работников.

Ключевые слова: кейс-стади, проблемно-развивающее обучение, профессиональные компетентности, кейсовые ситуации, социальный работник.

Klymeniuk N.V. THE CASE STUDY METHOD AS AN EFFECTIVE WAY OF PROBLEM-DEVELOPING TRAINING IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS

The article substantiates the essence of the case study method as the most effective method in the training activities for Social Work students. Examples of case situations for future social worker caregiver.

Key words: case study, problem-developing training, professional competences, case situations, social worker.

Постановка проблеми. Освіта суспільства завжди є показником і фактором суспільного прогресу. Прогресивні процеси триватимуть у будь-якому суспільстві виключно за наявності в ньому висококваліфікованих фахівців, чому сприяє ефективна освітня система. Адже стрімкий потік наукової інформації, який суттєво збільшується кожні 2–3 роки, може призвести до збільшення розриву між загальною кількістю та тією частиною наукових знань, що засвоюється в університеті. Більш того, жодна освітня установа не в змозі забезпечити студента тими знаннями, які будуть йому необхідні для роботи протягом усього життя. Спеціаліст має постійно поповнювати свої знання та підвищувати свою кваліфікацію, щоб залишатися конкурентоспроможним на ринку праці.

Саме тому в організації навчального процесу великого значення набуває впровадження та застосування таких інтерактивних методів навчання та виховання, які є не лише засобом засвоєння сучасних тех-

нологій, а водночас і засобом формування професійної компетентності сучасного молодого спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійної компетентності у процесі становлення майбутніх фахівців сьогодні присвячено чимало праць вітчизняних і закордонних вчених. Так, теоретичні та методологічні аспекти професійної компетентності розглянуто такими науковцями, як: Т. Бартошник, Л. Ващенко, П. Воробієнко, М. Євтух, І. Задніпрянець, Н. Кічук, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, Л. Пуховська, А. Субетто, А. Хуторський, Ю. Швалб та ін.

Питання впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» на сучасному етапі вивчають: Д. Бирик, М. Букач, О. Гадзинська, Н. Горішна, А. Денисюк, О. Карпенко, Т. Кремнева, Т. Матвійчук та ін.

Постановка завдання. Обґрунтування методу кейс-стаді як найбільш ефективного методу проблемно-розвивального нав-



чання в процесі формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Маємо констатувати, що сьогодні чіткої класифікації ключових компетенцій ще не вироблено. Тому ключові та професійні компетентності визначаються дослідниками відповідно до сфери суспільного життя, у якій майбутній фахівець збирається самореалізуватися або вже здійснює свою професійну діяльність.

Виходячи з багатоваріантності поняття «компетентність» у сучасній освіті, О. Онопрієнко зазначає, що компетентнісний підхід завжди має пов'язуватися з діяльнісним результатом. Сучасні українські педагоги пов'язують компетентнісний підхід з ідеями життєтворчості. У центрі такого підходу лежать суспільно значущі цінності, серед яких ключовими є: свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід і проектна діяльність [1].

Український професор О.Г. Карпенко, досліджуючи взаємозв'язок готовності соціального працівника до виконання професійних завдань із ефективністю його професійної діяльності, розподіляє компетентності за такими блоками: 1) компетентності, що безпосередньо стосуються соціального працівника як особистості, а також суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що допомагають забезпечувати взаємодію з оточуючими людьми; 3) компетентності, що стосуються будь-якої діяльності людей і проявляються в усіх її формах [2].

Інший науковець, професор М.М. Букач, здійснюючи аналіз різних класифікацій професійної компетентності майбутнього соціального працівника, відзначає, що серед низки компетенцій, серед яких організаційно-управлінські, соціально-проектні, науково-дослідні, нормативно-правові, соціально-технологічні, особливе місце посідають «спеціалізовані компетенції» [3]. Це пов'язано з тим, що соціальна робота є міждисциплінарною та багатосторонньою, або, як її називає автор, «багатогранною», адже ця галузь відповідає за вирішення значного кола соціальних проблем. Саме тому робота з різними категоріями клієнтів потребує різнобічної підготовки фахівця, насамперед у таких напрямках, як: психолого-педагогічний, економічний, правовий тощо, а це вимагає володіння різними технологіями соціальної роботи [3].

Таким чином, погоджуючись з І.А. Ларіоновою, варто зазначити, що компетентність випускника в цілому прямо залежить від компетентності професійної та враховує компетентність соціальну. Ця компетент-

ність визначається профілем підготовки студента або його спеціалізацією та залежить від категорій клієнтів, з якими йому доведеться працювати [4].

Отже, сучасна організація університетської освіти має бути спрямована на максимальну інтеграцію теоретичного та практичного навчання. Створення умов максимального наближення навчання студентів до практично-професійної діяльності, яке, наприклад, може полягати у вирішенні конкретних виробничих ситуацій під час практичних занять, і є тими факторами, що сприятимуть формуванню компетентного фахівця. Готовність випускника університету до самостійної, продуктивної та відповідальної професійної діяльності і є результатом компетентнісно-орієнтованого навчання.

Одним із ефективних напрямів підвищення результативності навчального процесу в університеті є проблемно-розвивальне навчання. Розвивальне навчання – це процес, кожен елемент якого спрямований на психічний розвиток особистості. Біля витоків теорії розвиваючого навчання стояли Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, М.І. Махмутов та ін.

Проблемне навчання – це навчання, в процесі якого студенти залучаються до вирішення різноманітних виробничих проблем, наближених до їх майбутньої професійної діяльності. Одним із ключових понять проблемного навчання є «проблема». Згідно з довідковими джерелами, проблема – це «складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення» [5, с. 250]. Метою проблемного навчання є формування якостей творчої особистості, таких як швидкість мислення, кмітливність, винахідливість, самодіяльність тощо. Адже творчість – це «мислення в його вищій формі, яке виходить за межі звичного вирішення завдання вже відомими способами» [5, с. 336].

Найбільш узагальнене визначення проблемного навчання сформулював іще в 70-х рр. ХХ ст. педагог-теоретик М.І. Махмутов. Мета проблемного навчання – засвоєння не тільки результатів наукового пізнання, системи знань, а й самого шляху, процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійності учня і розвиток його творчих здібностей. Під час проблемного навчання діяльність педагога полягає в тому, що він, даючи в необхідних випадках пояснення змісту найскладніших понять, систематично створює проблемні ситуації, повідомляє вихованцям факти й організовує їх навчально-пізнавальну діяльність таким чином, що на підставі ана-



лізу фактів вони самостійно роблять висновки й узагальнення, формулюють (за допомогою викладача) визначення понять, правила, закони, самостійно застосовують відомі знання в новій ситуації (винаходять, конструюють, планують, майструють) або ж художньо відображають дійсність (пишуть вірші, твори, малюють, грають тощо). В учнів виробляються навички розумових операцій і дій, навички перенесення знань, розвивається увага, воля, творча уява, здогадка, формується здатність відкривати нові знання і знаходити нові способи дії шляхом висунення гіпотез і їх обґрунтування [6].

Відомо, що у процесі традиційного навчання викладач повідомляє студентам готові знання, які студент сприймає, осмислює та запам'ятовує. Під час проблемного навчання викладач не повідомляє знання в готовому вигляді, а зацікавлює студентів, ставлячи перед ними завдання, спонукаючи тим самим до пошуку засобів його розв'язання. У пошуках цих засобів студенти набувають нових знань.

Ключовим поняттям проблемного навчання є проблемна ситуація. Згідно з довідковими визначеннями, проблемна ситуація – це «протиріччя, що виникає в соціальній реальності, вимагає наукового осмислення для вживання дієвих заходів із його вирішення» [5, с. 250].

Проблемна ситуація зазвичай містить дві групи відомих і невідомих елементів. Проблемна ситуація – це така ситуація, яка ставить людину в умови, що вимагають від неї необхідності приймати рішення та робити вибір. Це ситуація інтелектуального пошуку, у якій студент відчуває потребу усунути проблему, що постала перед ним [7]. Тому проблемна ситуація є одним із найбільш дієвих засобів активізації навчальної діяльності студентів університету будь-якої спеціальності, особливо це стосується студентів спеціальності «Соціальна робота». Аналогічним чином трактує проблемну ситуацію А.В. Пожарська. Проблемна ситуація – основний елемент проблемного навчання, за допомогою якого пробуджується думка, активізується мислення, виникає пізнавальна потреба в тих, хто навчається. Для відповіді на питання: «Що включає в себе проблемна ситуація? Які її основні компоненти?» важливо уявити собі психологічну структуру проблемної ситуації і, звичайно, її дидактичні можливості й умови застосування в навчанні [8].

Проблемне питання відрізняється від звичайного тим, що в ньому є приховане протиріччя, воно відкриває можливість неоднотипних відповідей, неоднозначного рішення. Іще однією ключовою категорією

є таке поняття, як «проблема»: вона виникає тоді, коли для осмислення чого-небудь або здійснення якихось дій людині бракує готових знань або відомих способів дії. Не кожна навчальна задача є проблемою. У проблемному навчанні проблема – це завдання, що не має стандартного рішення.

Згідно з довідковими визначеннями, проблема – це «складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення» [5, с. 250].

Соціальна робота ґрунтується на різних моделях роботи з клієнтом, провідною з яких є проблемно-орієнтована модель соціальної роботи як складова частина проблемно-центрованої соціальної роботи. Розглянемо ці категорії докладніше.

Проблемно-центрована соціальна робота визначається як «конкретний підхід до соціальної роботи з акцентом на вирішенні проблем, які клієнт вважає для себе важливими, за рахунок розв'язання серії дрібних завдань. Проблемно-центрована робота є одним із підходів, розроблених самими соціальними працівниками. Цей підхід ґрунтується на трьох ключових принципах: соціальний працівник спільно з клієнтом виділяють найбільш важливі для клієнта проблеми; ці проблеми розв'язуються в процесі вирішення серії дрібних завдань; робота є короткостроковою і звичайно не перевищує трьох місяців. Проблемно-центрований підхід включає такі етапи: вибір проблеми, постановка мети, постановка завдань. Метою є спосіб вирішення конкретної проблеми. Цілі мають бути реалістичними і досяжними в невеликі терміни, а їх постановка передбачає переговори між працівником і клієнтом. Що стосується завдань, то це – невеликі кроки, які робить клієнт і фахівець на шляху до кінцевої мети. Проблемно-центрована робота перебуває в повній відповідності з концепціями партнерства й участі клієнта в прийнятті рішень стосовно нього [5, с. 251].

Проблемно-орієнтована модель роботи з клієнтом «висуває вимогу до професіоналів, які надають допомогу, концентрувати зусилля на тій проблемі, яку усвідомив клієнт і над якою він готовий працювати. Передбачає спільне вирішення проблем» [5, с. 251].

Спорідненими до проблемно-орієнтованої є завдання-орієнтована та кризис-інтервентна моделі соціальної роботи [9].

Орієнтована на завдання модель соціальної роботи спрямована на вирішення конкретних проблем клієнта. Втручання, сцентроване на завданні, є набором процедур для полегшення сприйняття клієнтом цільових проблем. У рамках цього ме-



тоду проблема формулюється клієнтом з узгодженням із соціальним працівником, а також визначається цілями і можливостями соціальної служби [10].

Кризис-інтервентна модель передбачає кризове втручання в ситуацію клієнта і ґрунтується на теорії походження труднощів у різних життєвих умовах [9].

Спільність зазначених теоретичних підходів до соціальної роботи полягає в тому, що вони орієнтують на короткочасне, відносно фрагментарне втручання в процес вирішення клієнтом його проблем, хоча не виключено, що ці втручання можуть за необхідності з'єднуватися в серії. Обидві моделі застосовуються з метою покращення здатності людей протистояти власним проблемам і вирішувати їх найбільш оптимальним чином [9].

У разі використання частково-пошукової діяльності робота спрямовується самим викладачем за допомогою спеціальних питань, які спонукають учня міркувати самостійно, активно шукати відповіді. Метод дослідницької діяльності є самостійним пошуком рішення учнем і передбачає наявність проблеми і виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її розв'язання. Вона може здійснюватися під час проведення експерименту в лабораторії, отримання завдань для написання доповідей, у краєзнавчій діяльності тощо [11].

Отже, проблемне навчання – це тип навчання, за якого викладач, систематично створюючи проблемні ситуації та спрямовуючи діяльність студентів на вирішення навчальних проблем, забезпечує оптимальне поєднання їх самостійної пошукової діяльності з засвоєнням готових висновків науки.

Чільне місце серед методів проблемного навчання з метою формування професійних компетенцій майбутніх фахівців сьогодні займає кейс-стаді.

Авторами кейс-стаді вважають англійських науковців М. Шевера, Ф. Едейма, К. Ейтс. Уперше кейс-метод було використано у Гарвардській бізнес-школі для викладання управлінських дисциплін у 1910 р. Набувши особливої популярності у 70-80 рр., він удосконалювався, стаючи невід'ємною складовою частиною американської та західноєвропейської бізнес-освіти [12].

Метод виявився ефективним передусім для формування таких професійних якостей, як: комунікабельність, лідерство, вміння аналізувати в короткі терміни великий обсяг неупорядкованої інформації, а також приймати рішення в екстремальних умовах [13, с. 2].

Теоретичні та практичні засади кейс-технології ретельно розроблені такими вченими, як Л. Зазуліна, Ю. Кузнецова, О. Остапчук, М. Плотніков, Н. Савіна, Т. Стрельникова, О. Чернявська, О. Шимутіна та ін.

Головна особливість методу полягає у вивченні студентами прецедентів, тобто ситуацій, що мали місце у діловій практиці в минулому. Суть методу полягає в тому, що студентам пропонується опис конкретної ситуації, з якою зіштовхнулася реальна організація в своїй діяльності (або ж ситуація має бути змодельована як реальна). Студент має ознайомитися з проблемою до заняття або під час спеціально виділеного часу під час заняття й обміркувати різноманітні способи її вирішення. Краще це робити в невеликих групах. Таким чином, студенти, проаналізувавши безліч невігданих проблемних ситуацій, напрактикуються на їх вирішенні і в своїй подальшій професійній діяльності не опиняться в скрутному становищі, потрапивши в аналогічну ситуацію [14, с. 58].

На думку Н.М. Савіної [13, с. 4], технологія «кейс-стаді» сприяє розвитку цілої групи умінь, що сприяють формуванню ключових професійних компетентностей сучасного фахівця:

- аналітичні вміння (уміння класифікувати, аналізувати, представляти інформацію; виділяти суттєву та несуттєву інформацію; виявляти відсутність інформації та відновлювати її тощо);
- практичні вміння (практичне використання академічних принципів, методів, теорій тощо);
- творчі вміння (для генерації та прийняття альтернативних рішень вкрай важливою є творча діяльність особистості);
- комунікативні вміння (уміння вести дискусію, захищати власну думку, переконувати опонентів та оточуючих тощо);
- соціальні вміння (уміння слухати співрозмовника; аргументувати свою думку під час дискусій; адекватно оцінювати поведінку людей тощо).

У методичній літературі існує досить багато класифікацій кейсів. Розрізняють: ілюстративні навчальні кейси; навчальні ситуації-кейсизформуванням проблеми; навчальні ситуації-кейси без формування проблеми; прикладні вправи з конкретною ситуацією; структуровані кейси; великі неструктуровані кейси; дослідницькі кейси; класичні навчальні кейси; стислі навчальні кейси; міні-кейси; аудіо-кейси; відео-кейси [14; 15].

Структура роботи над кейсом теж варіюється у різних дослідників, але їх різниця не суттєва, робота над кейсом складається з таких етапів [14–16]:



1. Знайомство із запропонованою ситуацією. Важливою частиною цього етапу є самостійний пошук студентами необхідної інформації, її структурування та пошук аргументів, що її підтверджують або спростовують.

2. Виділення основної проблеми. Аналіз інформації для прийняття рішення. Коли студент отримує загальне уявлення про проблему, яка вивчається, він починає індивідуальний аналіз кейса. Спираючись на запропоновані викладачем питання і попередньо вже складене уявлення, він ретельно вивчає кейс, виявляє структуру проблеми, оцінює вжиті заходи, розглядає різні чинники ситуації. Така робота дає змогу на конкретному прикладі зрозуміти досліджувану тему, виявити прогалини у власних знаннях. Вона стимулює подальший пошук інформації та деталізацію уявлень з теми, яку треба закріпити.

3. Підготовка до «мозкового штурму». На цьому етапі обговорюються можливі альтернативні рішення. Основне завдання цього етапу – дозволити студентам поділитися індивідуально отриманими результатами, висновками й аргументами. Це етап взаємної критичної оцінки, обміну досвідом і розвитку кооперації. Найкраще проводити в міні-групах.

4. Підготовка резолюції. Ухвалення рішення в групах. Аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення. Такі обговорення мають проходити в обстановці відкритості й рівноправності, тому присутність викладача небажана.

5. Рішення кейса та його захист групами. На цьому етапі важливого значення набуває вміле управління викладача обговоренням студентів. Майстерно ставлячи питання, викладач керує дискусією, прагнучи максимально розвинути усі ідеї, що стосуються вирішення проблеми, відзначаючи найбільш значущі аспекти і допомагаючи студентам сформулювати висновки. Завдання викладача на цьому етапі – не стільки передати студентам своє бачення ситуації, скільки допомогти їм сформулювати своє власне.

Аналіз конкретних ситуацій особливо цікавий для студентів, які не завжди добре сприймають традиційні форми університетського навчання, наприклад, лекції. На підтвердження цього професор університету в Буффало (США) Клайд Фриман Херрид наводить статистичні дані щодо відвідування студентами навчальних занять. Так, у разі використання кейс-методів відвідуваність студентів становить 95%, тоді як звичайні курси лекцій відвідували 50–65% студентів [17].

Серед шляхів збору матеріалів для кейсів професор Херрид пропонує найбільш доступні, серед них: публікації в газетах і журналах, уривки з книг, використання мультимедіацій, відео, кінофільмів. У якості джерела для кейсових ситуацій можливе також використання реклами різноманітної продукції. Досить гарною методикою є тематичний збір інформації. Шляхом використання такого тематичного підходу можна створити добірку кейсів з усіх тем курсу, що викладається. Професор наголошує на тому, що більшість ситуацій краще розробляти «з нуля». І хоча в такому разі на створення кейсів знадобиться значно більше часу, можна бути впевненим, що буде задіяний лише необхідний матеріал, і кейс-ситуація вибудується точно у відповідності до тієї мети, яку поставив викладач [17].

Серед позитивів і негативів кейсового методу професор К.Ф. Херрид виділяє такі. Кейсовий метод є ефективним лише за певних умов. Наприклад, його ефективність буде нижчою, якщо треба охопити значний масив фактичного матеріалу. Однак, якщо використовувати його з метою вироблення в студентів навичок аналізу й обговорення проблеми та ведення дискусії, то цей метод можна вважати ідеальним. Якщо ж метод кейсів використовується у вивченні дисципліни не регулярно, а лише інколи, в деяких випадках, то він швидше за все не задовольнить суб'єктів навчального процесу і не допоможе досягти поставлених цілей. Цієї проблеми не виникне, якщо аналіз ситуацій використовується викладачем системно. Кейсовий метод сьогодні використовується досить успішно в галузі суспільних наук, його застосування має тривалу історію, а з його допомогою, за словами К.В. Херрида, навчалися кращі лікарі, економісти, ділові лідери тощо [17].

На сучасному етапі метод кейсів використовується викладачами у вивченні різних дисциплін, не є винятком і соціальна робота. А якщо взяти до уваги, що дослідницькою стратегією методу кейс-стаді є ретельне всебічне дослідження конкретного випадку, то можна стверджувати, що соціальна робота досить тісно пов'язана із зазначеним методом, оскільки «індивідуальна робота з випадком» є однією з моделей надання допомоги клієнту, який потрапив у скрутну життєву ситуацію. Випадок у соціальній роботі – ситуація особи чи родини, які звернулися до соціальної служби і мають право на отримання допомоги від неї [5, с. 41]. Робота з випадком – метод соціальної роботи, який полягає у забезпеченні представникам вразливих груп необхідної індивідуальної підтримки для продовження



життя у власній громаді [5, с. 277]. Тобто, соціальний працівник у своїй професійній діяльності завжди намагається якомога детальніше та всебічно вивчити випадок свого клієнта, прагнучи скласти його найбільш повний портрет. Тож метод кейсів є найбільш оптимальним для застосування його в навчанні майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Найбільш ранньою збіркою прикладів кейс-стаді в соціальній роботі вважається книга одного з перших соціологів, представника Чиказької школи Кліффорда Р. Шоу «Джек Роллер» (Чикаго, 1930 р.) [18]. Це праця про результати обстеження молодих людей, які зловживали алкоголем. У 20-х рр. ХХ ст. К.Р. Шоу, вивчаючи підліткову деліквентність, просив хлопців, які порушили закон і були відпущені на поруки із виправних закладів, написати свою історію. Пізніше він доповнив ці історії різними матеріалами: даними поліцейських звітів, вироками судів, висновками лікарів, психологів, психіатрів тощо. Все це перетворилося на те, що Кліффорд назвав «Історія випадку» [19, с. 131].

Ось приклади практичних творчих ситуацій для студентів спеціальності «Соціальна робота» (взято з джерела: Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики: навч. посіб. / за ред. І.М. Богданової. Одеса: Пальміра, 2005) [20].

Ситуація 1. Проаналізуйте ситуацію і дайте відповіді на запитання: 1) Яка допомога потрібна хлопчику насамперед? 2) Які методи і форми соціальний педагог повинен обрати для спілкування з матір'ю і батьком дитини? 3) З ким із фахівців соціальний педагог повинен підтримувати постійний контакт? 4) Розробіть програму індивідуальної допомоги в означеній ситуації.

Із розповіді хлопчика: «Розумієте, вони ділили мене, як річ. Ніхто з них ніколи, жодного разу не запитав мене про мої бажання, з ким я хочу жити? Що я про них думаю? А чотири роки тому, коли вони тільки розлучилися, у мене не було вибору: він був моїм батьком, вона – моєю матір'ю. Я, звичайно, хотів, щоб ми жили разом. Зрештою я зненавдив матір за те, що вона не дозволяла батькові приходити до мене. Мене весь час зустрічала бабка і швидко вела зі школи, іноді мати просила про це сусідку. Гуляв я теж з бабкою, а коли вона була зайнята – сидів дома сам, замкнений. У мене ніколи не було власного ключа від будинку. Тоді я хотів піти до батька, я думав, що я йому потрібний. Але потім зрозумів, що і йому я потрібний тільки як знаряддя боротьби проти матері. По-моєму, вони просто осліпли від злості один на одного. Найстрашні-

ше в цьому те, що мені ніхто не зміг допомогти. Адже всі визнавали за ними права на мене – як право на річ. Вони, між іншим, так само ділили і дачу, і машину, і мене» [20, с. 391–392].

Ситуація 2. Проаналізуйте ситуацію і дайте відповіді на запитання: 1) За якими критеріями можна оцінювати результати ефективної діяльності соціального працівника з перевиховання правопорушника? Що Ви знаєте про проблеми підлітків і причини, що призводять до деліквентної поведінки? 2) Розробіть план роботи з підлітком, про долю якого розповідає нижче мати. 3) Розробіть план роботи з матір'ю.

Із розповіді матері: «Зараз я стою перед вибором: що робити? Часом готова не побити, просто вбити свого сина. Йому 15 років, і він – злодій і навідник у якомусь угрупованні. Спочатку, повесні, його взяли в роботу хлопці у дворі, стали вимагати гроші. Він почав красти у сусідньому під'їзді, на великий жаль, дізналася про це занадто пізно. Потім зникло все наше сімейне золото – подарунок на весілля, зроблений 18 років тому. Ми так нічого коштовного більше і не придбали. При чотирьох дітях особливо не «пошикуеш», хоча і намагалася, щоб усе необхідне у них було. Ніколи нічого не просили у держави, ніякої матеріальної допомоги. Заявила про пропажу золота у міліцію. А коли з'ясувалося, що його вкрав мій син, це було для мене страшним ударом. Отут йому й довелося розповісти про хлопців, що вимагали в нього гроші. В міліції пообіцяли розібратися. А я відвезла сина на літо на дачу, в надії, що згодом в нас все налагодиться. Та лише ми повернулися до міста, як на нього знову стали напосідати місцеві хлопці. Я їх знайшла, влаштувала розбирання. І раптом зникає з мого гаманця місячна зарплатня. Плакала, горювала, але робити нічого, діти їсти хочуть. Соромно – не соромно, пішла просити в борг. А тепер іще гірше. Син заліз в інше угруповання, і вже сам «знімає» гроші, «наводить» на таких же хлопчаків, як сам. Що робити? З чого почати? Як йому допомогти? Настрій паршивий. Жити не хочеться. Зупиняють від рішучого кроку тільки малюки – 7, 4 і 2 років. Намагаюся, щоб вони не бачили мене вбитою горем. От і реву ночами, коли всі сплять» [20, с. 405–406].

Ситуація 3. Зробіть самостійний аналіз ситуації, у якому визначте: 1) присутній тип дезадаптації; 2) причини та наслідки девіантної поведінки; 3) план роботи соціального працівника й ефективні профілактичні заходи.

Оля, тринадцятирічна дівчинка з села, вчилася у міській школі. Успішність була



висока, відносини з учителями – добрі. В колективі мала одну подружку, з іншими учнями були нормальні, безконфліктні взаємини. У поведінці Олі з хлопчиками вчителі ніколи не помічали ніякої розв'язності або загравань. Класному керівникові випадково потрапив до рук «відвертник» дівчат, у якому вони відповідали на досить особисті запитання. На питання: «Ким ти бажаєш бути, коли виростеш?» у Олі стояла відповідь «повією». Пізніше класний керівник дізнався від дівчат, що Оля пояснювала це своє бажання так: «Я добре вчуся, щоб бути грамотною повією» [20, с. 533].

Ситуація 4. Зробіть аналіз ситуації, відповівши на такі запитання. 1) Чи звернули б Ви увагу, якщо б Ваш колега вдався до брехні або «прикрашання» певної ситуації; 2) Чи допускається перебільшення даних у резюме про себе? 3) Якби від Вас залежало рішення про прийняття на роботу працівника, який «перебільшив» інформацію про себе в резюме, і Вам це стало відомо, як би Ви вчинили – відмовили б йому відразу чи дали б шанс показати себе на робочому місці?

Розмова двох колег: «Степане, навіщо ти вказав не зовсім правдиву інформацію про себе в резюме на підвищення? Адже в тебе немає досвіду менеджера? Це ж нескладно перевірити. На мою думку, в твоєму резюме занадто неправдивої інформації, – це неетично». – «Галино, перш ніж влаштуватися на роботу у фірму, я працював на ринку, продавав різні речі. Тож я вважаю, що у мене є досвід менеджера. А щодо «прикрашання», то усі люди так роблять. От якщо мене візьмуть на цю роботу і я з нею впораюся, то яка різниця – правду я написав у своєму резюме чи ні?».

Ситуація 5. Проаналізуйте із застосуванням нормативно-правової бази ситуацію і дайте правильну відповідь. «Громадянка, яка перебуває у відпустці по догляду за дитиною, звернулася до управління виплат і компенсацій із питанням: чи зарахується їй до загального, спеціального та страхового стажу період догляду за дитиною після вповнення тій 6 років?»

Ситуація 6. Проаналізуйте ситуацію з погляду психолого-педагогічної корекції. Спробуйте обрати найбільш оптимальний шлях виховання, навчання та соціалізації дівчинки. Складіть план консультування батьків дівчинки.

Дівчинка Оля, 7 років, із розладами аутичного спектру. В сім'ї є ще одна дитина (молодша), з нормальним розвитком. Батьки дуже зайняті на роботі, за дітьми приглядає бабуся. Бабуся, іноді не знаючи, як правильно спілкуватися з Олею,

більше уваги приділяє молодшому онуку. Батьки віддали вчитися Олю до першого класу загальноосвітньої школи. Навички читання в дитини не сформовані, навички письма – на рівні 5-річної дитини. Увага дитини не сконцентрована, їй дуже складно дочекатися кінця уроку, через що вона може встати посеред уроку і намагатися знайти щось цікаве для себе в класі, заважаючи тим самим вчителю та іншим дітям, не поодинокі випадки істерик. Батьки не бажають забирати дитину із загальноосвітньої школи, мотивуючи рішення тим, що в спеціальній школі дитина не отримає повноцінну соціалізацію.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, кейс-метод є достатньо складним, але використання його в навчальній діяльності студентів має цілу низку переваг. По-перше, він створює можливість для студентів не тільки отримати цікаву та корисну інформацію, а й глибоко її осмислити та знайти різні варіанти правильного рішення. По-друге, цей метод інтенсифікує творчі здібності та креативність студентів, навчає командній роботі. По-третє, дає змогу викладачеві проявляти свій творчий потенціал, саморозвиватися відповідно до викликів сучасності.

У науково-педагогічній практиці нагромаджено чималий досвід використання кейсового методу в економічних, юридичних і педагогічних науках. У соціальній роботі практичних ситуацій, готових до застосування в навчальному процесі, існує значно менше. Тому перспективою подальших досліджень є збір, підготовка, накопичення навчальних ситуацій з метою впровадження в навчальний процес майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. Шлях освіти: науково-методичний журнал. 2007. № 4. С. 32–37.
2. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника. Соціальна педагогіка: теорія та практика. Луганськ: Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка «Альма-матер». 2006. № 4. С. 54–59.
3. Букач М.М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2016. Вип. 22. С. 119–131.
4. Ларионова И.А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: компетентностный подход. Фундаментальные исследования. 2014. № 11–12. С. 2734–2739.



5. Словник-довідник із соціальної роботи: навч. посіб. / упор. М.М. Букач, Н.В. Клименюк, В.В. Горлачук. Миколаїв: ФОП Швець В.Д., 2015. 384 с.
6. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. URL: http://vml.antat.ru/files/Mahmutov/books/in%20russian/organ_prob_obuch.pdf.
7. Библиотека гуманитарной и технической литературы. Развивающее и проблемное обучение. URL: <http://www.telenir.net/pedagogika/9.htm>.
8. Пожарская А.В. Технология проблемно-развивающего обучения. URL: <https://nsportal.ru/vu/lection/tema-2-tehnologiya-problemno-razvivayushchego-obucheniya>.
9. Задача-ориентированная и кризис-интервентная модели. Социальная работа. Собрание статей. Тематические учебно-методические материалы. URL: <http://soc-work.ru/article/171>.
10. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи. К.: Вид-во Фонду НОУ. ХАУ, 2000. 456 с.
11. Библиотека гуманитарной и технической литературы. Развивающее и проблемное обучение. URL: <http://www.telenir.net/pedagogika/26.php>.
12. Зазуліна Л. Кейс-метод у системі підвищення кваліфікації педагогів. Післядипломна освіта в Україні. 2010. № 12. С. 27–29.
13. Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании. Среднее профессиональное образование. 2001. № 4. С. 2–5.
14. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе. Школьные технологии. 2008. № 5. С. 58–66.
15. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учеб.-метод. пособ. Нижний Новгород, 2014. 208 с.
16. Стрельникова Т. Навчання за допомогою кейс-технологій. Заступник директор школи. 2012. № 3. С. 24–35.
17. Херрид К.Ф. Кейсовое обучение в науке. Школьные технологии. 2007. № 6. С. 112–116.
18. Изучение преступных карьер. Юриспруденция. Законоведение. Правоведение. URL: <http://scienceoflaw.ru/books/item/f00/s00/z0000007/st070.shtml>.
19. Агарков О.А., Арабаджиев Д.Ю., Срохіна Т.В., Кузьмін В.В., Мещан І.В., Попович В.М. Технології соціальної роботи: навч. посіб. Запоріжжя: вид. комплекс АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с. URL: http://pidruchniki.com/73014/sotsiologiya/tehnologiyi_sotsialnoyi_roboti.
20. Интегрированный курс социально-педагогической теории и практики: навч. посіб. / за ред. І.М. Богданової. Одеса: Пальміра, 2005. 538 с.