

3. Fallows, S. and Steven, C. (2000) Integrating Key Skills in Higher Education.
4. Final Report. Seminar on “Integrated curricula – implications and problems”. Mantova, April 2003.
5. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. – Bonn: HRK, 2000. – 77 pp.
6. learning. 05.09.2006. (presented by the Commission) {SEC(2006) 1093}, {SEC(2006) 1094}
7. International Seminar on Bachelor-Level Degrees, Helsinki, Finland, 16-17th February 2001: Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit // Интернет: Сайт Европейского студенческого информационного бюро<<http://www.esib.org/prague/documents>>.
8. Qualifications Structures in Higher Education in Europe: Recommendations of the Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003 // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003>>.
9. Quality Assurance and Accreditation: Ensuring Quality and Improving Mobility. – Policy Paper adopted at the BM 39 Conference, Geneva, October 2000. – The National Unions of Students in Europe – BM 39.
10. Tauch, C. & Rauhvarges. Survey on Masters Degrees and Joint Degrees in EU. EC, EAU, 2002.
11. The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees, Helsinki, Finland, March 14-15, 2003: Conclusions and Recommendations of the Conference // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003>>.
12. The state of implementation of ECTC. EAU, 2002.
13. Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, Joint Quality Initiative, January 2002.
14. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 // Интернет <[http://www.esib.org/prague/documents/prague\\_communique.html](http://www.esib.org/prague/documents/prague_communique.html)>.
15. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Интернет: <[http://www.salamanca2001/documents/main\\_text/executive.html](http://www.salamanca2001/documents/main_text/executive.html)>.
16. Tuning Educational Structures in Europe. Final report. Socrates, 2003, 2005.

O. Oleynikova

THE BOLOGNA PROCESS AND COMPATIBILITY OF CURRICULA, DIPLOMAS AND QUALIFICATIONS OF HIGHER EDUCATION

*Abstract:* The article is devoted to the peculiarities of the Bologna Action Lines. They are dealing on the one hand with unification of common requirements to the forming of educational systems in different countries, and on the other hand the implementation of these requirements in each national system depends on the national priorities established in educational area. The author pays special attention to the problem of providing the compatibility, comparativeness and harmonization of national higher educational systems in Europe in terms of the Bologna Declaration.

*Key words:* Bologna Action, higher education, compatibility of curricula, compatibility of diplomas, compatibility of qualifications, national higher educational systems, national priorities.

**Наместникова И.В.**

**ГЛОБАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ – НОВЫЙ ШАГ  
В ПРОДВИЖЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УТВЕРЖДЕНИИ  
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИИ\***

*Аннотация:* Статья посвящена анализу глобальных образовательных стандартов по подготовке специалистов социальной работы. Этот документ знаменует собой новый этап в развитии социального образования и утверждения социальной работы как международной профессии. Автор обосновывает важность глобальных стандартов для развития отечественного социального образования, а также

для международного опыта университетской подготовки социальных работников, который развивался от традиционной парадигмы к практико-ориентированному обучению и образованию, основанному на развитии компетенности.

*Ключевые слова:* глобальные образовательные стандарты, социальное образование, социальная работа как международная профессия, международный опыт, традиционная образова-

\* © Наместникова И.В.

тельная парадигма, практико-ориентированное обучение, развитие компетентности.

Образование по социальной работе в мире переживает в начале нового тысячелетия период серьезных изменений. Социальные и политические факторы глобализации и проблемы профессионального свойства подталкивают социальную работу к новой парадигме в сфере образования и практики. Возникновение новых глобальных регионов, глобализация локальных социальных проблем и их последствия актуализируют для международной социальной работы такие приоритеты, как развитие демократии и реализацию прав человека, предотвращение конфликтов, миротворчество и солидарность посредством глобальной культурной интеграции. В этой перспективе международная социальная работа рассматривается как проект партнерства между разными субъектами социального действия (практиками, университетами, местными органами управления), сотрудничающими вне границ национального государства. Возникает потребность в разработке жизнеспособных моделей практики и подготовки специалистов в области социальной работы. Сегодня во всем мире изменяются институциональные условия обеспечения профессионального образования, возникают новые подходы.

В этой связи важно отметить, что в последние годы на поле международной социальной работы пришли новые игроки. Наряду с правительственными учреждениями и гуманистическими организациями, среди которых ЮНИСЕФ, Международная ассоциация школ социальной работы (МАШР), Международная федерация социальных работников (МФСР) и др., в осуществлении проектов международной социальной работы вовлекаются многие высшие учебные заведения.

Вовлечение новых акторов в международную социальную работу, и тот факт, что ее проекты распространяются на весьма различные области (от развития на основе иностранной помощи до чисто образовательных или исследовательских проектов), подтверждают, что профессия социальной работы приобрела новые измерения, которые требуют соответствующей подготовки.

Известно, что социальной работе присуще многообразие: в разных странах можно выделить ее различные формы в соответствии

с теми приоритетами, которые определяются в той или иной стране. Вместе с тем, социальная работа обладает всеми элементами глобальной профессии, что подтверждают результаты исследований практики и системы подготовки специалистов в 17 странах мира, проведенных зарубежными коллегами.

Глобальные вызовы, в которые вовлечена сегодня социальная работа, независимо от уровня функционирования (локального, регионального, национального), расширяют масштабы ее практики, актуализируют ее готовность ответить на вызовы глобализации. А если масштабы социальной работы расширяются, то это требует еще больше усилить фокус на программе подготовки специалистов, ибо связь между практикой и образованием важна для любой профессии.

В этой связи глобальные образовательные стандарты можно рассматривать как своеобразный механизм продвижения социального образования и самой профессиональной практики в формировании социальной работы как действительно интегрированной, универсальной профессии, способной дать решительный ответ на вызовы глобализации.

Инициаторами разработки стандартов, определяющих, что представляет собой социальная работа на глобальном уровне, были Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW) и Международная федерация социальных работников (IFSW). Основная идея состояла в том, чтобы создать документ, отражающий определенные универсалии по ключевым проблемам, а также по вопросам роли и целей социальной работы и использовать его как руководство к разработке национальных образовательных стандартов по подготовке социальных работников. Однако разработка таких универсалий вызывала определенные сложности. Необходимо было учитывать национальные и региональные различия, дискуссии о самоидентичности и идентичности социальной работы, особенно среди тех категорий специалистов, которые не входят в социальную работу, но работают в секторе социального обеспечения, занимаясь такими направлениями, как охрана детства, работа с молодежью, система probation, социальное развитие и т.д. Учитывая эти обстоятельства, было принято решение о создании документа более гибкого, открытого, приемлемого для любого контекста.

По мнению Лоренца «именно парадигмальная открытость профессии дает ей шанс функционировать в очень специфических (и постоянно изменяющихся) исторических и политических контекстах и в то же время стремиться к универсальности, научности, достоверности, профессиональной автономности и моральной ответственности».

Открытый характер глобальных стандартов позволяет использовать их, в той мере насколько это возможно, в качестве своеобразного ориентира, при разработке национальных стандартов. Гибкость стандартов создает потенциал для интерпретации специфики образования и практики социальной работы в локальных условиях, а также позволяет учитывать социально-политические, культурные, экономические и исторические контексты каждой страны и региона в соответствии с международными стандартами.

Первый проект стандартов обсуждался на общем собрании МАШСР в 2002 г., где были внесены конкретные предложения, которые затем были озвучены на конференции в Монпелье. В ходе консультаций было внесено предложение – именовать документ не глобальными стандартами, а международными директивами. Это было вызвано тем, что в сознании многих концепт «глобальный» связывался с «глобализацией», отсюда все соответствующие глобализации негативные коннотации и дискурсы автоматически переносились на него. Однако в работе над четвертым проектом документа было отдано предпочтение названию «Глобальные стандарты».

В этой связи возникла очень интересная ситуация: представители учебных заведений западных индустриально развитых стран настаивали на концепте «международные директивы», а из развивающихся стран просили сохранить концепт «глобальные стандарты». Это послужило основанием для продолжения дискуссий и проведения исследований. Коллеги из развивающихся стран считали, что понятие «глобальные стандарты» более существенно, а сам документ может способствовать развитию их учебных заведений и образовательных программ, поскольку повышает самостоятельность и увеличивает полномочия образовательных структур. Учитывая настроения об усилении западного дискурса, а также то, что стандарты должны служить потребностям раз-

вивающихся школ, было решено возвратиться к более раннему решению и принять термин «глобальные стандарты». Более того, МФСР, представляющая организацию практикующих специалистов, была абсолютно категорична в своем отрицании термина «международные директивы».

Концепт «глобальный» обсуждался в разное время как в МФСР, так и в МАШСР. Обе организации пришли к мнению, что концепт «глобальный» – инклузивный, поскольку включает в себя все регионы и все страны мира, в то время, как термин «международный» подразумевает лишь две страны или более. Поскольку стандарты намерены применять во всех учебных заведениях социальной работы на глобальном уровне, то термин «глобальные» больше подходит для употребления.

Согласно Пэйну (2001), стандарт указывает на что-то конкретное или на идеал. Стандарт определяется как «принцип сопоставления», «степень совершенства, необходимая для определенных целей» или то, что «признано моделью для воспроизведения», «наделено заслугами и авторитетом». Учитывая то, что данный документ описывает идеалы, непрекриптивный термин «стандарты» стал более подходящим, нежели «директивы». Поскольку термин «квалификационный» является самоочевидным и возможно избыточным, он был исключен из названия.

В качестве основных причин разработки глобальных стандартов авторы документа считают следующие:

- обратить внимание на то, каким образом глобализация влияет на сферу образования и практики социальной работы;
- защитить «потребителей», «клиентов» или «пользователей услуг» социальных служб;
- содействовать установлению связей между университетами на глобальном уровне;
- содействовать передвижению социальных работников из одной страны в другую;
- выявить различия между социальными работниками и несоциальными работниками;
- сопоставить национальные стандарты и международные стандарты;
- способствовать внедрению партнерства и программ международного обмена студентов и преподавателей;
- дать возможность МАШСР и МФСР

осуществлять помочь тем школам социальной работы, которые не имеют ресурсов для полноценного развития;

- дать практическую возможность МАШСР выразить в стандартах свои цели по осуществлению международного руководства подготовкой специалистов по социальной работе, что является ключевой задачей деятельности МАШСР.

Безусловно, не все обозначенное выше выполнимо. Например, сложно определить четкие различия между социальными работниками и несоциальными работниками, а также невозможно осмыслить цель защиты «клиентов» с помощью стандартов. Ряд задач можно рассматривать как некие идеалы, к которым должны последовательно стремиться школы социальной работы. Следует подчеркнуть, что в этом и есть суть данного документа – отразить не стандартный минимум, а те *идеалы*, к которым должны последовательно стремиться школы социальной работы, чтобы обеспечить высокий интеллектуальный уровень образования и обучения.

Глобальные стандарты разработаны в духе логико-позитивистской парадигмы, поскольку главная цель документа – усилить образование, обучение и практику социальных работников на глобальном уровне, через развитие межнациональных и межрегиональных практик. Востребованность глобальных стандартов учебными заведениями будет зависеть от развивающихся потребностей конкретной страны, региона, а также от того, насколько развит статус профессии в данной стране, что, как известно, определяется уникальными историческими, политическими, экономическими и социокультурными контекстами. Эта идея проходит через весь документ.

Структура документа достаточно проста - прописаны стандарты девяти разделов:

- ключевые цели школ социальной работы или основные направления деятельности;
- формулировка задач и определение результатов;
- формирование учебного плана и практики;
- ключевые положения учебного плана;
- профессиональный штат преподавателей;
- студенты;
- структура, администрация, управление

и ресурсы;

- культурное многообразие;
- ценности и этические нормы профессии.

В качестве отправной точки при формировании стандартов принято **международное определение социальной работы как профессии**: «*Социальная работа как профессия способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений; способствует активизации способностей людей к самостоятельному функционированию в обществе в целях повышения уровня их благополучия. Используя теории поведения человека и общественных систем, социальная работа способствует взаимодействию людей с их окружением. Принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментом социальной работы*». Это определение вызвало немало критики со стороны представителей национальных профессиональных сообществ, которые считали, что такая формулировка слишком общая и не отражает национальных контекстов. Вместе с тем, именно открытость данного определения позволяет применять и адаптировать его в различных локальных контекстах, ибо международное определение социальной работыдается в рамках общечеловеческих принципов этики, принимаемых любой идеологией.

На основе международного определения социальной работы выстраиваются ее ключевые цели и функции, основную идею которых можно сформулировать следующим образом: чтобы сохранить верность своим профessionальным обязанностям, (выполнение развивающих, защитных, профилактических и терапевтических целей) социальная работа должна переопределить свою роль и миссию в связи с глобализацией социальных проблем. Только на этом пути она может внести свой вклад в продвижение мира, социальной справедливости, равенства и демократии как на национальном, так и на международном уровне и одновременно стать интегральной частью процессов профессионального обучения и организации в каждой конкретной стране.

Международное определение социальной работы, ее ключевые цели и функции, в своем роде, логически завершают и подводят итог постоянным дискуссиям вокруг двойственности, неясности и противоречий соци-

альной работы как профессии, которые достаточно обогатили диалектику глобального и локального. Раскрывая глобальные стандарты через международное определение социальной работы и ее ключевые цели, документ обеспечивает подход к образованию и обучению, поддерживающий права человека, социальную справедливость, потребность в организации помощи индивидам, группам, сообществу в активизации их ресурсов. Он также отражает необходимость личностного и профессионального развития студентов, акцентируя внимание на развитии критически мыслящего практика, месте ценностей и этических норм в образовании и обучении специалиста социальной работы. Они прописаны достаточно рельефно (в ссылках даны исчерпывающие комментарии по отдельным концептам), но, в то же время, предстают довольно общими, чтобы соответствовать определенному контексту. Хотя, с другой стороны, это дает возможность для их интерпретации и использования на локальном уровне.

Следует обратить внимание на принципы обучения, которые были положены в основу стандартов:

- последовательность в обучении: поэтапность в формировании знаний, умений и навыков;
- связь образовательной программы с потребностями локального развития;
- соответствие образовательной программы национальным/региональным/международным профессиональным задачам;
- контекстуальность – отражение всех контекстов (политического, экономического, культурного, экологического, глобального), в которых функционирует социальная работа, что обеспечивает интегративно-перспективный подход к социальной работе как глобальной профессии;
- специализация – присвоение конкретной квалификации;
- связь образовательной и практической деятельности (раздел 3);
- развитие критического мышления (раздел 3.6)
- диалектика универсальных и региональных компонентов (раздел 4.1).

Эти принципы показывают, что организация обучения социальной работе в разных странах претерпела своеобразную эволюцию,

апробируя разные модели образования: от традиционной образовательной парадигмы, к образованию, где акцент сделан на студента, а затем к модели образования, основанного на компетенциях. В традиционной модели образования все студенты осваивают учебные курсы в соответствии с учебным планом. Методы преподавания ограничиваются преимущественно тем, что преподаватель передает знания студентам, которые включает преподаваемая им учебная дисциплина. При этом каждый преподаватель хорошо владеет своим предметом, но слабо мотивирован на обращение к практике социальной работы. В свою очередь, практика представлена в каждой дисциплине фрагментарно – насколько это необходимо для изложения преподаваемой дисциплины (особенно это касается общепрофессиональных дисциплин). Существенным недостатком данной модели выступает то, что акцент в обучении сделан скорее на освоении теорий социальной работы, а не на развитие навыков и способностей применять полученные знания на практике. Атрибутами данной модели является контроль над успеваемостью студента в форме экзамена или зачета, обязательное посещение учебных занятий. Преподаватели не ориентируются на личностные особенности студента, на его предшествующий жизненный опыт, на знания, полученные им прежде. Трудность обучения социальной работе в традиционной модели связана с тем, что практика социальной работы претерпевает постоянные изменения, она имеет дело с уникальными и неповторимыми ситуациями, и включить все многообразие и целостность практики в преподавание при таком подходе весьма сложно.

В другой модели («обучение, ведомое практикой») акцент в обучении сделан на потребности студентов как будущих профессионалов в изучении базовых проблем практики социальной работы, что изменило, прежде всего, теоретическую подготовку студентов. Эта модель основывается на принципах проблемно-ориентированного обучения – аналог того, что в некоторых странах обозначают как «case study» в социальной работе. Здесь теория рассматривается как средство для решения практических проблем. Обучение организовано по принципу работы студентов в малых группах, которые нацелены на решение тех или иных случаев, заимствованных из практики соци-

альной работы. Работая в группе, студенты учатся находить релевантные теории для разрешения того или иного практического случая. Одновременно они учатся работать в команде, которая является своеобразной имитацией команды профессионалов, поскольку чаще всего в реальной практике социальной работы реализуется так называемый межведомственный подход, предполагающий работать в команде специалистов. Здесь практика социальной работы представлена более целостно, а не «разорвана» по тем или иным учебным дисциплинам, поскольку преобладает тематический подход, то есть при анализе того или иного случая и поиске решения студенты интегрируют полученные знания из разных предметов, а не наоборот. При организации учебного процесса подобным образом происходит изменение роли преподавателя: он перестает исполнять роль «передаточного звена информации» и выступать в качестве «критерия истины», а все больше занимает позицию наставника (тьоты), помогающего осваивать профессию. Его задача состоит в том, чтобы помочь студентам выбрать или сконструировать обучающую ситуацию. Усиливается и самостоятельность студентов в разных аспектах образовательного процесса. Они перестают быть пассивно воспринимающей стороной этого процесса и получают возможность проигрывать разные роли – лидера команды в процессе обсуждения, секретаря, систематизирующего информацию в ходе общей дискуссии, рядового участника команды, что существенно увеличивает интерес и мотивацию к профессиональному обучению, и, в конечном счете, его эффективность. Не случайно, неотъемлемым компонентом данной модели выступает мониторинг качества образования.

Третью образовательную модель можно условно обозначить как образование, основанное на развитии компетентности. Под компетентностью понимаются определенные знания, навыки и ценностные установки, необходимые для решения определенных профессиональных задач в определенной области социальной работы. Различают несколько уровней компетентности: компетентность при работе с клиентом (микроуровень), компетентность для работы в команде (мезоуровень), общепрофессиональная компетентность (макроуровень). При организации обучения в рамках данной модели ос-

новное внимание фокусируется на развитии у студента определенной компетентности. Здесь важно определить имеющийся уровень компетентности студента и подготовить персональный план его дальнейшего развития. Студент самостоятельно решает, когда и какой навык он будет отрабатывать, и что он будет делать на каждом курсе. Роль преподавателя состоит в том, чтобы поддержать студента и гарантировать, что требуемый студенту уровень будет достигнут. Эта модель обучения представляет собой действительную интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса, междисциплинарную интеграцию. Нетрудно определить, что данный подход к обучению предполагает довольно высокий уровень социальной зрелости и ответственности студента и одновременно формирует эти качества.

В глобальных образовательных стандартах, социальная работа предстает не только как профессия, но и как система идеологических взглядов, в которой находят отражение не только доминирующие политические идеи, но и особый взгляд на человека, необходимость защиты его прав, достоинства и социальной справедливости. Эта идеология предполагает теоретически оформленную систему стратегических целей и ценностей данной деятельности и осмысление способов их реализации. Поэтому образование в глобальных стандартах нацеливается на разрешение своеобразного противоречия между подготовкой к выполнению конкретных функций и обязанностей в рамках заданных официальных параметров и развитием навыков критической оценки этих организационных форм с точки зрения фундаментальных представлений на природу общества и поведения человека с позиций определенной ценностной системы.

Ключевые положения учебного плана выстраиваются на четырех концептуальных компонентах, которые являются собой своеобразный содержательный фрейм для развития критического знания, формирования умений и навыков в области профессии, профессионализма, практики и эпистемологии социальной работы. Эти компоненты можно рассматривать как универсально приемлемые, поскольку они отражают изменяющуюся парадигму социальной работы, ее новые измерения в современ-

ных условиях. В числе эпистемологических парадигм, которые должны найти отражение в ключевых направлениях учебного плана, глобальные образовательные стандарты выделяют следующие:

- подтверждение и признание достоинства, ценности и уникальности человека;
- признание взаимосвязи, которая существует внутри и между всеми системами на микро, мезо и макро уровнях;
- акцент на важности защиты интересов клиента, а также на изменениях социоструктурных, политических и экономических условий, которые исключают человека из общества;
- сфокусированность на усилении и стимулировании активности индивидов, семей, групп организаций и микросоциальных групп через развивающий подход, ориентированный на человека;
- знание и уважение прав пользователей социальных услуг:
  - проблемно-ориентированная и досрочная социализация, через усвоение нормативного развивающего жизненного цикла, ожидаемых жизненных задач, а также кризисов в связи с возрастными влияниями, с должным осмыслением социокультурных ожиданий;
  - диагностика, идентификация и признание сил и возможностей человека;
  - понимание, признание и уважение разнообразия рас, культур, религий, этносов, языков, гендер, сексуальных ориентаций и различных способностей.

Одним из наиболее важных аспектов системы профессионального образования в глобальных стандартах выступает практика. И этому есть объяснение. Образование в области социальной работы всегда осуществлялось в условиях конфликта между потребностью развития как академической дисциплины, то есть в строгом теоретическом и аналитическом духе, и потребностью воспринять основанный на практике опыт, который бы позволил будущим специалистам социальной работы эффективно работать на практике. Этот конфликт находит выражение там, где проходит учебная практика, где учащийся, преподаватель, теория и практическая деятельность вступают между собой в самые разнообразные конфронтации на этой, зачастую неверно понимаемой территории.

В числе концепций и процедур, касаю-

щихся организации практики, внимание в документе фокусируется на развитии практики, основанной на местных традициях и культурах различных этнических групп, если они не нарушают прав человека; на разработке учебными заведениями стандартизованных критериев практики, процедур и ожидаемых результатов. Практические компоненты учебной программы должны включать в себя также меры по обеспечению адекватных ресурсов для организации практики. Одна из важных посылок в обеспечении эффективности обучения практики состоит в формировании партнерских отношений между образовательными учреждениями и агентствами/площадками практик, а также пользователями услуг в решении вопросов практического обучения и оценки студенческих работ по итогам практики.

Отличительным достоинством глобальных образовательных стандартов является то, что их эмпирическая база опирается на компаративные международные исследования, анализирующие применение и развитие стандартов в различных контекстах и позволяющие выявлять определенные нестыковки, а также вносить дальнейшие исправления и уточнения. И это неслучайно, поскольку, по мнению его разработчиков, документ представляет собой не статичный продукт, а динамический процесс, на основе которого выстраивается каркас, идет дальнейшая его доработка. Такие усилия должны включать диалектическое взаимодействие глобального-регионального-национального-локального.

В целом, стандарты усиливают академические свободы и продвигают (а не подавляют) развитие локальных теорий и практик. Более того, они открыты для критики, межнационального и межрегионального диалога профессиональных сообществ, что способствует развитию и укреплению профессии.

Глобальные образовательные стандарты являются новым шагом в непрерывном совершенствовании социального образования и утверждении социальной работы как глобальной профессии, а также своеобразным ответом на вызовы ее современной практики, характеризующейся все большей неординарностью и нарастанием сложности тех проблем, с которыми сталкиваются сегодня все страны.

Если обратиться к системе подготовки социальных работников в нашей стране,

то следует исходить, прежде всего, из факта ее формирования в соответствии с государственным образовательным стандартом. Государственный образовательный стандарт задает систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающих общественный идеал, закрепляет образовательные и воспитательные цели, формулирует требования к уровню подготовленности специалиста, определяет обязательный минимум содержания. На основе стандарта оценивается качество образования, его прогресс. Означает ли это невозможность интеграции идей глобальных образовательных стандартов и международного опыта обучения социальных работников в отечественное образование? Этот вопрос представляется вполне уместным в свете усиливающихся в последнее время интегративных процессов в Европе по созданию единого европейского образовательного пространства, начало которому положил Болонский процесс, в который все активнее включается и Россия.

Влияние глобальных образовательных стандартов мы связываем не с изменением отечественных образовательных стандартов, которые неизбежно меняются в силу внутренней логики и насущных потребностей в подготовке специалистов социальной работы. Для нас важны выделенные выше тенденции – это мировоззренческая подготовка, позволяющая развивать необходимую автономность и критичность в будущей профессиональной деятельности, основанной на этических ценностях и нормах, практическая ориентированность, организация учебного процесса, направленного на самостоятельность студентов в обучении. Несмотря на большую централизацию российского университетского образования, унификацию образовательных программ, по сути, в области социальной работы анало-

гичные тенденции постепенно начинают проявляться и в отечественном образовании.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Lorenz, W. (2001). Social work in Europe - Portrait of a diverse professional group. In (Ed). Hessle, S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work. P. 19.
2. Payne, M. (2001). Social work education: international standards. In (Ed.). Hessle, S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.
3. Соглашение между МАШСР (IASSW) и МФСР (IFSW) о принятии международного определения социальной работы было достигнуто в июле 2001.
4. Lorenz, W. (2001). Social work in Europe - Portrait of a diverse professional group. In (Ed). Hessle, S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work. P. 12.

I. Namestnikova

GLOBALSTANDARDSISANEWSTAGE  
TO PROMOTE SOCIAL WORK EDUCATION  
AND TO ESTABLISH SOCIAL WORK AS THE  
INTERNATIONAL PROFESSION

*Abstract:* The article is dedicated to the analysis of Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession. This document is regarded as a new stage in the development of Social Work Education. The author emphasized its importance either for the home Social Work Education or for the international experience of training of the social work profession. This experience is considered in terms of developing from traditional educational paradigm to problem-based learning and then to the education based on the development of competence.

*Key words:* Global Standards for the Education, Social Work Education, Social Work as the International Profession international experience, traditional educational paradigm, problem-based learning, the development of competence.