

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

*Психологические
науки*

Том 2

№ 3 / 2009

Вестник

*Московского государственного
областного университета*

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 3

Том 2

**Москва
Издательство МГОУ
2009**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Блинова В.П. – начальник учебно-методического управления
Дембицкий С.Г. – первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, доктор философских наук, доцент
Трайтак С.Д. – первый зам. председателя, проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доцент
Чайка А.В. – начальник планово-экономического управления

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:

член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Барабанщиков В.А.
член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Кондратьев М.Ю.
Почетный доктор МГОУ Ханс Бигерт (Германия)
д. психол. н., проф. Булгаков А.В. – ответственный редактор
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.
д. психол. н., проф. Ясвин В.А.
д. истор. н., проф. Фирсов М.В.
к. психол. н., доц. Крук В.М.
к. психол. н., доц. Резванцева М.О.
к. п. н., доц. Вайндорф-Сысоева М.Е.
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 3, том 2. 2009. М.:
Изд-во МГОУ. 136 с.

В выпуске опубликованы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам реализации Болонских принципов в системе высшей школы РФ в процессе подготовки бакалавров социальной работы.

Содержание данной публикации отражает мнение авторов, и Европейская Комиссия не несет ответственности за использование содержащейся в ней информации.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., С.5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г. и в редакции апреля 2008 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно, обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2009

© Издательство МГОУ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово ректора Московского государственного областного университета профессора, доктора педагогических наук Пасечника Владимира Васильевича	5
Приветственное слово ректора Адыгейского государственного университета, доктора социологических наук, профессора Р.Д. Хунагова	7
Приветственное слово ректора Академии социального образования (КСЮИ) доктора медицинских наук, профессора И.Ш. Мухаметзянова	9
ФИРСОВ М.В., СТУДЁНОВА Е.Г. О проекте	10

РАЗДЕЛ I.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

ОЛЕЙНИКОВА О.Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования	13
НАМЕСТНИКОВА И.В. Глобальные образовательные стандарты – новый шаг в продвижении социального образования и утверждении социальной работы как международной профессии	25
КРЕМНЕВА Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип Европейской системы образования	33
КНЁЗЕЛЬ П. Опыт подготовки социальных работников в рамках Болонского процесса	38
МУХАМЕТЗЯНОВА Г.В. Глобальные и региональные аспекты в социальной работе и подготовке специалистов социальной сферы	45
ТРЕГУБОВА Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции	50

РАЗДЕЛ II.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН-УЧАСТНИЦ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

КНЁЗЕЛЬ П. Учебный план курса «Социальная работа»	56
КЛЕВЕ Х. Теория компетенций в социальной работе	75
ФАБЛЕ Д., МАКАРОВА Л.С. Актуальные проблемы реформирования социальной работы и подготовки социальных работников во Франции	79
СТАРОВОЙТОВА Л.И. Компетентностная модель подготовки бакалавров социальной работы в Российской Федерации	86
КОНОНОВА Л.И. Структура и содержание проекта Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Социальная работа» - магистр	91

РАЗДЕЛ III.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СТАНДАРТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

ГИЛЬМЕЕВА Р. Х. Особенности формирования социально-гуманитарной составляющей профессиональных компетенций студентов	99
ЖУРАВЛЕВА Т.Б. Профессиональная компетентность специалиста социальной сферы, как неотъемлемый компонент содержания профессиональной подготовки	105
МУХАМЕТЗЯНОВА Ф.Ш. Специфика педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы в Академии Социального образования (КСЮИ)	109
КОВАЛЕВА Н.В., ДЕТКОВА И.В., ЛЕОНТЬЕВА А.В. Опыт студенческого волонтерского движения в Республике Адыгея – методологическая основа разработки практикоориентированных модулей в системе подготовки бакалавров социальной работы	113

ПРИЛОЖЕНИЕ. Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной
работы (Перевод И. В. Наместниковой. Научный редактор русского текста проф. М. Фирсов)

НАШИ АВТОРЫ

CONTENTS

Welcome Message from Rector of Moscow State Regional University (MGOU) Prof. Pasechnik V.	5
Welcome Message from Rector of Adygeya State University – Prof. Hunagov R.	7
Welcome Message from Rector of Academy of Social Education – Prof. Muhametzyanov I.	9
Firsov M., Studenova E. What is the Project Like?	10

PART 1

THE INTERNATIONAL LEVEL OF EDUCATIONAL STANDARDS. BOLOGNA PROCESS.

O. OLEYNIKOVA. The Bologna process and compatibility of curricula, diplomas and qualifications of higher education	13
I. NAMESTNIKOVA. Global Standards is a new stage to promote Social Work Education and to establish Social Work as the International Profession	25
T. KREMNEVA. Competence Based Learning as the Basic Principle of European Educational System	33
P. KNEZEL. The Experience of Social Workers Training within the Framework of the Bologna Process	38
G. MUHAMETZYANOVA. Social Work and Training of Specialists in Social Sphere: Global and Regional Aspects	45
T. TREGUBOVA. Social-Pedagogic Escort as a Factor of Developing the Academician Mobility of Students in Terms of International Educational Integration	50

PART 2.

NATIONAL STANDARDS FOR THE EDUCATION OF EUROPEAN COUNTRIES –PARTICIPANTS OF THE BOLOGNA PROCESS

P. KNEZEL. The Curricula “Social Work”	56
H. KLEVE. The Theory of Competence in Social Work	75
D. FABLE, L. MAKAROVA. The Pressing Problems of Social Work Reforming and Training of the Social Work Profession in France	79
L. STAROVOYTOVA. The Competence model of Ba Training in Russian Federation	86
L. KONONOVA. The Structure and the Content of the Project of the State Standard for the Education and Training of Master of Social Work	91

PART 3.

THE NATIO-REGIONAL LEVEL OF STANDARDIZATION OF THE EDUCATION AND TRAINING OF THE SOCIAL WORK PROFESSION ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA DECLARATION

R. GILMEEVA. The Peculiarities of Forming Social-Humane Constituent of Professional Competence among Students	99
T. ZHURAVLEVA. The Professional Competence of Social Work Specialist as the Inalienable Component of Professional Training	105
F. MUHAMETZYANOVA. The Specific Character of Pedagogic Process in Training of the Social Work Profession in the Academy of Social Education	109
N. KOVALEVA, I. DETKOVA, A. LEONTYEVA. The Experience of Student Volunteers Movement in the Republic of Adygeya as the Methodological Basis for Developing Practice-based Modules within the System of Ba Training	113
<i>ENCLOSURE</i> . Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (Final Document Adopted at the General Assemblies of IASSW and IFSW, Adelaide, Australia in 2004)	128
OUR AUTHORS	135

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО
РЕКТОРА МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ПРОФЕССОРА, ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ПАСЕЧНИКА ВЛАДИМИРА ВАСИЛЬЕВИЧА**

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

«Декларация о Европейском пространстве для высшего образования» была подписана в июне 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран.

Долгосрочной целью этой программы явилось повышение мобильности граждан стран Европы на рынке труда и усиление конкурентоспособности европейского высшего образования.

Для достижения этой цели необходимо взаимное признание дипломов, введение двухступенчатой системы подготовки специалистов («бакалавриат» и «магистратура»), создание единой системы учета результатов обучения.

19 сентября 2003 года министры образования из 33 европейских стран встретились в Берлине, чтобы изучить достигнутые результаты и определить задачи на будущее. На этой встрече произошло присоединение Российской Федерации к Болонской декларации.

Однако, сам факт участия России в Болонском процессе не означает автоматического признания наших дипломов за рубежом. Чтобы добиться этого признания, необходимо проделать большую работу. В 2009 году Московский государственный областной университет в составе консорциума ведущих европейских и российских высших учебных заведений выиграл международный грант в рамках программы ЕС ТЕМПУС на разработку учебного плана профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе.

Социальная работа все еще остается достаточно новой профессией в российской Федерации. Подготовка специалистов этой сферы в рамках европейской системы образования позволит повысить статус этой профессии, привлечь к решению социальных проблем в нашей стране как можно больше активных, творческих молодых людей.

Кроме того, участие в этом проекте и активное продвижение идей Болонского процесса в России позволит решить целый ряд проблем системы российского образования.

Во-первых, с одной стороны, при достаточно высоком качестве образования и его доступной цене российское образование было и остается привлекательным для многих иностранцев. С другой, признание наших дипломов за рубежом увеличивает шансы выпускников найти себе работу. Поэтому более гибкие формы сотрудничества – например, заключение прямых договоров между вузами о стажировках, совместных дипломах, которые начали свое развитие задолго до присоединения России к Болонской декларации, а теперь будут развиваться еще активнее. В рамках проекта ТЕМПУС такие возможности могут быть реализованы через развитие взаимосвязей с высшими учебными заведениями Германии, Великобритании, Италии, Франции, входящими в состав консорциума проекта.

Во-вторых, первостепенной задачей для нас сегодня является развитие академической мобильности даже не столько за пределами страны, сколько внутри нее. Речь идет об активной миграции населения в столичные города с целью поиска мест работы и учебы. В итоге во многих регионах происходит отток тех или иных специалистов, а в Москве и Санкт-Петербурге и других крупных городах России, наоборот, имеется их избыток. Поэтому сегодня речь идет о таких видах мобильности как информационная, виртуальная, которая позволяет за счет интернет-технологий, системы **e-learning** получить качественное образование в любом регионе, вплоть до небольших населенных пунктов. Наше участие в проекте ТЕМПУС предполагает разработку системы e-learning для подготовки бакалавров социальной работы на базе опыта итальянских коллег.

В-третьих, наша специфическая задача состоит в том, чтобы выровнять возможности получения качественного образования по всей стране, сделать его максимально доступным. Столичные вузы должны наладить тесные и разнообразные связи с региональными вузами. Поэтому идея совместных дипломов и развития

академической мобильности и всестороннего сотрудничества актуальна не только в отношении взаимосвязей с европейскими вузами, но на уровне Российской Федерации. Состав российских высших учебных заведений нашего консорциума уникален. С одной стороны, посредством учреждений высшего образования в проекте представлены очень разные и очень интересные, богатые своей культурой и традициями регионы нашей страны: это Московская область, Республика Татарстан и Республика Адыгея. С другой стороны, партнерство проекта формируют как государственные, так и негосударственные вузы РФ, что позволяет создать образовательный продукт объединяющий раз-

личные формы высших учебных заведений по качеству и содержанию предоставляемых образовательных услуг.

Это лишь несколько из многих задач, стоящих перед нами в процессе реализации этого проекта. Несомненно, эти задачи будут решены успешно, для этого есть все необходимые условия, а самое главное есть желание творческого сотрудничества, направленного на совершенствование системы европейского высшего образования и предоставления молодым людям новых возможностей реализации своих способностей в сфере образования в течение всей жизни.

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО
РЕКТОРА АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА,
ДОКТОРА СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОРА Р.Д. ХУНАГОВА**

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Прежде всего, позвольте мне выразить глубокое удовлетворение и искреннюю радость в связи с получением Консорциумом европейских и российских вузов крупного гранта Евросоюза по разработке учебно-методического комплекса по подготовке бакалавров социальной работы. Это событие органично вписывается в общий комплекс мероприятий по вхождению в Болонский процесс и созданию единого образовательного пространства в Европе.

Направление «Социальная работа» входит в перечень относительно новых для классического университета образовательных программ. Как это ни парадоксально, несмотря на явную потребность в высококвалифицированных кадрах в области социальной работы, осознание необходимости открытия данного направления университетской подготовки пришло относительно недавно, и эта образовательная программа реализуется в России лишь с начала 90-х годов прошлого столетия.

Исторически сложившаяся миссия университетов связана с удовлетворением потребностей общества в кадрах с основательной фундаментальной подготовкой, готовых активно участвовать в решении самых важных социальных, экономических и культурных проблем. Целый ряд трансформаций, которые претерпело российское общество за последнее время, привели к тому, что вопросы социальной сферы приобрели особенно острый характер и поставили перед обществом новые задачи, требующие безотлагательного решения.

Несмотря на явный прогресс в области подготовки социальных работников в России, следует признать, что пока еще многие проблемы остаются нерешенными, имеет место несогласованность действий различных институциональных структур, некоторые управленческие решения внедряются на практике недостаточно квалифицированным персоналом. Не получили должного развития новые технологии социальной работы, требуют радикального пересмотра некоторые проблемы семьи и детства. Деклари-

рование новых подходов не всегда подкрепляется реальными действиями.

Целый комплекс проблем стоит сегодня перед образовательным сообществом в плане подготовки социальных кадров, и в этой сфере не существует готовых рецептов. Мы возлагаем большие надежды на мобилизацию в рамках проекта интеллектуальных усилий представителей западноевропейских и российских университетов с целью разработки высококачественного и конкурентоспособного образовательного продукта, способного повысить качество подготовки социальных работников в России.

Хотелось бы особенно отметить, что в рамках проекта создаются объективные предпосылки для реализации мультикультурных аспектов и коррекции на их основе используемых научно-педагогических подходов. В эпоху открытого информационного общества, свободного обмена информацией, многочисленные ресурсы становятся доступными в сети Интернет. Однако препятствием к их эффективному внедрению может стать непонимание национально обусловленных особенностей менталитета, обычаев и культуры. Сотрудничество и координации научно-методической мысли в рамках проекта способны устранить это противоречие и гармонично выстроить образовательную парадигму.

Здоровая амбициозность поставленных в рамках проекта целей должна обеспечить такой образовательный продукт, который призван ответить на вызовы времени и своей научной, фундаментальной составляющей, и своей инновационной направленностью и, наконец, своей практической значимостью для развития парадигмы социального образования и, в целом, социального сектора в нашей стране. Взаимосвязь и согласованность образовательных программ, отказ от фрагментарного подхода, учет передового опыта в социальной сфере позволят собрать «по крупицам» опыт, накопленный в разных странах. Кооперация в рамках проекта позволит

учесть эволюцию подходов, связанную с социальной интервенцией, отказом от тотального социального контроля в пользу методологии социальной диагностики и социальной профилактики. Подобная координация усилий представляется весьма перспективной в контексте реформирования университетского образования в соответствии с Болонским процессом.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что становление образовательных программ по социальной работе должно стимулировать и научные исследования в этой области. Занимаясь сегодня программой бакалавриата, мы должны

думать о ближайшем будущем, когда на повестку дня встанет проблема магистратуры. Уже сейчас необходимо заложить те основы, которые позволят в дальнейшем обеспечить привлекательность этой профессиональной подготовки для молодых людей и их приток на магистерские программы.

В заключение хотелось бы еще раз пожелать успешной работы и плодотворного сотрудничества всем участникам проекта и выразить надежду на то, что этот проект послужит стимулом для дальнейшего сотрудничества в различных областях образования и науки.

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО
РЕКТОРА АКАДЕМИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КСЮИ)
ДОКТОРА МЕДИЦИНСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОРА И.Ш. МУХАМЕТЗЯНОВА**

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ – ДЛЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Современное общество не может быть не социальным. Даже, наверное, более того, для того чтобы быть экономически развитым оно должно быть социально ориентированным. В большей степени это характерно и для так называемых «старых» стран, к которым относится и Россия. Прогрессирующая демографическая диспропорция между общим числом граждан и численностью экономически активных граждан приводит к тому, что для всё большего числа граждан государственная поддержка становится приоритетной и единственной возможностью физического выживания. Все это предъявляет и новые требования как к самой системе социального обеспечения, так и к уровню теоретического осмысления и практической реализации положений социальной работы применительно к экономическим, социально-политическим и инфраструктурным особенностям настоящего времени. Разноплановая динамика пенсионной системы России, системы образования, здравоохранения, труда и занятости, претерпевшие за последние два десятилетия значительные изменения, как не способствует адекватной задачам общества социализации граждан, так и не снижает ответственность государства за своих граждан. Изменяющиеся технологии социальной работы требуют и новых специалистов, способных к ведению деятельности в более широком социальном поле, с применением современных технологий, в условиях информационного общества. Соответственно, это требует и изменения образовательных программ для социальных работников, перехода от приоритета теоретического понимания к приоритету знаний и умений в социальной работе. Это, в свою очередь, требует и обеспечения как доступности каждодневной практической деятельности для учащих социальной работе, так и возможности применения полученных навыков не только по региону получения образования, но и на любом рынке труда, все более глобальном в настоящее время.

Одним из способов интеграции совре-

менных социальных работников в общемировую систему социальной работы может служить и некая стандартизация первоначального образовательного уровня специалистов, позволяющая прогнозировать стартовый образовательный уровень и перспективу развития как самому специалисту, так и потенциальному работодателю, и применительно к условиям конкретного социума.

В этой связи участие нашего образовательного учреждения в программе подобного уровня позволяет в некоторой степени работать на опережение ситуации и готовить специалистов не только к конкретной деятельности, но и к деятельности в изменяющихся условиях. Это, в свою очередь, обеспечивает работодателям не просто трудовые ресурсы, а работников с потребностью и способностями к профессиональному росту и умеющих работать и учиться в современных, весьма динамичных условиях.

Все, что делается сегодня в теории образования, в том числе и в социальном образовании, хотя востребовано уже в настоящее время, но реально будет работать только через 5-10 лет. Соответственно, формируемые в настоящее время образовательные программы должны быть адаптированы и под требования текущего времени в рамках программ переподготовки и дополнительного профессионального образования специалистов социальной работы. Без этого все те, кто будут представлять собой специалистов нового уровня понимания проблемы и путей решения конкретных задач могут оказаться в ситуации невостребованности обществом, ориентированном на ценности и технологии настоящего времени. Вкладывая ресурсы в актуальное и современное образование, страна обеспечивает себе опережающее развитие, так как в современном обществе только способность постоянно учиться и самосовершенствоваться остается главным ресурсом как человека, так и государства, обеспечивающим не только конкурентоспособность, но и их постоянное конкурентное преимущество.

О ПРОЕКТЕ

В настоящее время в Европе ведется активная работа по реализации основных положений Болонской декларации, призванных способствовать сближению и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Разработана и вступила в действие реформа, предусматривающая переход к двухуровневой системе высшего образования, введена единая система зачетных единиц и приложение к диплому.

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран, с этого момента начинаются масштабные процессы по сближению системы отечественного высшего образования и европейского.

В рамках реализации данного процесса в России особое место занимает разработка проекта в рамках программы ЕС ТЕМПУС «Учебный план бакалавриата социальной работы», учитывающего основные положения Болонской декларации и создающего возможность активной деятельности российских вузов в пространстве европейского образования.

Проект предусматривает разработку и апробацию Учебного плана подготовки бакалавров по специальности «Социальная работа» коллективами российских вузов при участии европейских партнеров.

Особое место уделяется внедрению в университетский курс современных образовательных методик, ставящих в центр внимания развитие практической направленности обучения, расширение возможностей мобильности студентов и преподавателей, повышение их профессиональной конкурентоспособности на рынке труда.

Идея этого проекта получила свое развитие в сентябре 2006 года в ходе изучения европейского и российского опыта подготовки бакалавров и активизировалась при непосредственном участии коллектива кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) и BVJ Consult AG, которая во все возрастающем объеме участвует в международном консалтинге, в частности в связи с

реформами общественного управления и политики на рынке труда и в области профессионального обучения.

В 2006-2007 гг. к этой группе присоединились Адыгейский государственный университет, Академия социального образования (г. Казань). Со стороны Европейского Союза в проекте принимают участие Лондонский, Римский, Парижский университеты. Таким образом сложился потенциально продуктивный консорциум, представленный как университетами различных регионов Российской Федерации, так и ведущими европейскими высшими школами, имеющими положительный опыт в разработке и реализации учебных планов системы высшего образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

Российская Федерация, присоединившись к Болонской декларации, вступает в единое образовательное пространство Европы, осуществив реформирование законодательства в области образования и модернизировав систему профессиональной подготовки.

Современное законодательство РФ предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования. В ряде вузов по направлению «Социальная работа» функционирует многоступенчатая структура реализации основных образовательных программ. Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования создали возможность сопряжения на первых-третьих курсах программ подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров с последующим выбором студентом траектории обучения.

Проведенные эксперименты многими Вузами Российской Федерации по организации образовательного процесса на основе зачетных единиц, внедрение их в учебный процесс способствует расширению дистанционного обучения, стимулированию самостоятельной работы студентов.

В современном отечественном высшем образовании активно совершенствуется государственная система оценки качества подготовки профессионалов, формируются внутривузовские системы управления качеством образования.

Таким образом, в настоящее время в России сложились все условия для конструктивного развития двухуровневой системы высшего образования с перспективой формирования уровня докторских диссертаций.

В связи с этим группа по разработке этого проекта ставит основной целью сотрудничества разработку и реализацию первого этапа подготовки бакалавров по специальности «Социальная работа» на базе трех российских высших учебных заведений. Длительность проекта составит 36 месяцев, с января 2009 г. по декабрь 2011 г. Проект предусматривает два этапа реализации:

I этап – непосредственная разработка Учебного плана бакалавриата по специальности «Социальная работа»;

II этап – апробация этого плана на первом курсе бакалавриата по направлению «Социальная работа».

Для достижения цели проекта необходимо организовать сотрудничество различных управленческих, образовательных и практических структур, как в рамках Московской области, республик Адыгея и Татарстан, так и с привлечением международного опыта работы в сфере подготовки бакалавров в области социальной работы. В связи с этим актуально решение следующих задач:

1) В рамках реформирования высшего образования разработать учебный план по подготовке бакалавров по специальности «Социальная работа» согласно основным положениями Болонской декларации:

- переход к модульной структуре образования;
- введение системы ECTS (кредиты);
- модернизация учебного плана с ориентацией на результаты исследования и компетентности;
- формирование системы проверки качества.

2) Введение активных форм образования:

- поощрение развития профессионализма преподавательского состава, на основе методов компетентностного подхода;
- активное участие студентов в планировании и организации учебного процесса;
- внедрение практикоориентированных форм и методов подготовки в процесс обучения;
- развитие студенческой мобильности;
- создание возможностей для мобильности преподавателей.

3) Укрепление отношений между учреж-

дениями высшего образования и рынком труда:

- развитие практической направленности обучения;

- развитие сотрудничества учреждений высшего образования и предпринимателей.

4) Развитие дистанционного обучения в рамках бакалавриата по специальности «Социальная работа».

5) Учебно-методическое обеспечение учебного плана бакалавриата по специальности «Социальная работа».

6) Формирование системы мониторинга

- Разработка системы контроля учебного процесса;

- гарантии контроля и оценки качества.

7) Административные меры по обеспечению развития и реализации нового учебного плана.

8) Распространение результатов проекта.

9) Подготовка аккредитации учебного плана.

В целях последовательной реализации этих задач в проект включено подробное описание деятельности по достижению основной цели проекта, представлен подробный рабочий план с указанием сроков проведения мероприятий и осуществления основных действий в рамках проекта.

В январе 2009 г. проект был поддержан экспертами Национального офиса программ ТЕМПУС в России. Из ста поданных заявок было одобрено только 8 национальных проектов. В числе первых оказался проект «Учебный план бакалавриата социальной работы», так как он полностью соответствовал предъявляемым требованиям. Более того, данный проект был единственным, который поддержали по направлению подготовки бакалавров.

Четко продуманные цели и задачи, высокопрофессиональный коллектив консорциума, обоснованная схема проекта, базирующиеся на положениях Болонской декларации, позволяют полагать, что разработанная в будущем программа бакалавриата будет конкурентоспособной на рынке образовательных услуг вузов России и Европы.

Положения предлагаемой программы основаны на принципах расширения профессиональной компетенции на базе фундаментальной подготовки, личностного развития и индивидуальных образовательных стратегий студента.

Поэтому система профессионального образования в рамках этого проекта строится на основании усложнения видов деятельности, их

углубленного изучения и погружения. Переход с одного уровня подготовки на другой осуществляется с учетом развития профессиональных компетенций.

Другой особенностью плана является учет особенностей современных отечественных сложившихся реалий обучения социальных работников. Европейское образование от стратегий «предметной подготовки» к «компетентностной подготовке», прошло стадию «практико-ориентированного обучения». Эта важнейшая стадия перехода в компетентностном подходе в обучении в отечественном образовательном пространстве получила недостаточное развитие, что приводит к определенным сложностям в разработке стратегий образования в области социальной работы, где доминирует предметный подход. Эти противоречия будут учитываться при разработке плана бакалавриата.

Данные подходы определили логику курсового и практического обучения студентов.

В ходе подготовки этой программы мы следовали определенной логике:

1) сравнили европейскую систему компетенций с системой Британского содружества (Великобритания, Австралия, Канада и т.д.) и выявили базовые системообразующие принципы;

2) определили базисные требования практики (в рамках всех профессиональных полей), в соответствии с которыми необходимо создавать матрицу программы. Мы столкнулись с проблемой, которая заключается в том, что каждое государство имеет свои структурные и содержательные особенности, которые необходимо учитывать в разработке концепции (напр.

система учреждений, традиции и т.д.);

3) ознакомились с мировыми требованиями, которые представляют собой общее понимание компетентности в социальной работе в глобальном мире и выбрали стратегические ориентиры обучения социальных работников. Такой подход дал возможность определить идеальную модель – философию подготовки социальных работников, к которой надо стремиться;

4) изучив отечественный опыт создания стандартов в области социальной работы всех поколений, мы пришли к выводу, что в них доминирует предметный подход, не учитывается европейский и мировой опыт. Однако, личностно-ориентированная подготовка, построенная на университетских принципах фундаментального образования должна быть сохранена, чтобы не повторить ошибки европейских школ социальной работы.

5) изучив программы европейских и мировых школ социальной работы мы пришли к выводу, что система практико-ориентированной подготовки должна строиться через комплекс базовых концептов определенного уровня, которые раскрываются в определенной последовательности: от научного познания мира, общества, государства, к личности, семье, группе, микросоциальной среде, службам социального обеспечения. От общей фундаментальной подготовки к углубленной практико-ориентированной перспективе, где студенты самостоятельно выстраивают свои образовательные стратегии в соответствии с индивидуальными исследовательскими интересами и потребностями рынка труда.

РАЗДЕЛ I.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Олейникова О.Н.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И СОПОСТАВИМОСТЬ ПРОГРАММ, ДИПЛОМОВ И КВАЛИФИКАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье раскрываются особенности Болонского процесса, связанные, с одной стороны, с унификацией общих требований к формированию образовательных систем различных стран, с другой стороны, в каждой национальной системе проекция этих требований и критериев осуществляется по-своему в зависимости от сложившихся национальных приоритетов в сфере образования. Автор уделяет особое внимание проблеме обеспечения сопоставимости, сравнимости и гармонизации национальных систем высшего образования в странах Европы в свете Болонской декларации.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование, сопоставимость программ, сопоставимость дипломов, сопоставимость квалификаций, национальная образовательная система, национальные приоритеты

Болонский процесс вывел регулирование системами высшего образования за рамки национальных границ государств и установил целый ряд требований и критериев для национальных систем, приведшие к необходимости реформирования традиционных систем регулирования как по форме, так и по содержанию.

При этом в каждой национальной системе проекция этих требований и критериев осуществляется по-своему в зависимости от характера традиционного механизма регулирования национальных систем. Как известно, механизмы регулирования можно с определенной степенью условности подразделить на те, где доминирует государственное регулирование (Франция, Испания), те, где доминирует рыночное регулирование (Великобритания) и

те, где регулирование осуществляется в рамках так называемой либеральной модели, когда государство «закрепляет» те решения, которые вырабатываются заинтересованными сторонами (Скандинавские страны). Одновременно существуют и смешанные модели (Германия), когда решения вырабатываются заинтересованными сторонами, а финансирование предоставляется государством.

В целом, в ситуации растущей диверсификации рынков образовательных услуг, с одной стороны, и глобализационных и интеграционных процессов – с другой, наблюдается определенная конвергенция систем с точки зрения целеполагания и механизмов, обеспечивающих достижение поставленных целей и задач. Одновременно формы «приведения» этих механизмов в действие различаются в силу традиций и культурной парадигмы той или иной страны.

Как известно, в Болонской декларации сформулированы основные цели и задачи в области обеспечения сопоставимости, сравнимости и гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Корни провозглашенных в Декларации подходов уходят в Великую хартию университетов (Болонья, 1988) и Сорбонскую декларацию (Париж, 1998).

Общий вектор Болонского процесса направлен на сохранение культурного богатства и языкового разнообразия Европы, основанного на разнообразии национальных традиций, и содействие развитию инновационного потенциала Европы и ее социальному и экономическому прогрессу посредством усиления сотрудничества между европейскими высшими учебными заведениями.

* © Олейникова О.Н.

В Болонской декларации указаны 6 основных задач, решение которых должно способствовать формированию единого пространства высшего образования в Европе. А именно:

- введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования,

- переход на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура),

- введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале, каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном),

- обеспечение необходимого качества высшего образования,

- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования,

- обеспечение автономности вузов.

Далее, в процессе развития Болонского процесса, к этим задачам добавились следующие:

- введение послевузовского уровня в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня),

- придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности),

- повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования,

- реализация социальной роли высшего образования,

- обеспечение доступности высшего образования,

- развитие обучения в течение всей жизни.

Включение в поле Болонского процесса третьего цикла (послевузовского образования) соответствует задаче формирования 4-го европейского пространства высшего образования и науки и является закономерным, поскольку общеевропейское пространство высшего образования и общеевропейское пространство научных исследований формируют основу общества, основанного на знаниях, становление которого происходит в настоящее время.

Именно необходимость дальнейшего укрепления связей между общеевропейским пространством высшего образования (ЕНЕА) и общеевропейским пространством научных исследований (ERA) потребовала расширения рамок Болонского процесса и включения в рассмотрение и третий цикл высшего образования – послевузовское образование.

Не менее важным является развитие сотрудничества вузов с промышленностью, с общественными и культурными организациями с тем, чтобы они могли адекватно выполнять свою социальную функцию максимального содействия общественному развитию.

Таким образом, структура общеевропейского пространства высшего образования охватывает три цикла, при этом каждый цикл готовит студентов к выходу на рынок труда, дальнейшему развитию компетенций и активному участию в жизни общества. Степень или диплом каждого цикла должен определять общее направление и род занятий, а система квалификаций должна учитывать все разнообразие индивидуальных потребностей, академических успехов и спроса на рынке труда.

Ключевые характеристики общеевропейского пространства высшего образования также охватывают единую систему квалификаций, согласованный набор европейских принципов обеспечения качества и признание дипломов и периодов обучения.

Как постоянно подчеркивается в документах Болонского процесса, его важнейшим аспектом является социальный аспект. Ориентация на повышение конкурентоспособности должна сопровождаться направленностью на развитие социальных параметров общеевропейского пространства высшего образования, укрепление общественных связей и устранение всех проявлений социального неравенства как на национальном, так и на европейском уровне.

Как указывалось выше, одной из центральных задач Болонского процесса является установление многоуровневой (трехцикловой) системы высшего образования по формуле «бакалавр-магистр-доктор».

Это требование реализуется по-разному в разных странах в зависимости от традиционной структуры высшего образования и политической ориентации на его интернационализацию. В тех странах где структура образования

уже предусматривала наличие 3 уровней, введение трехциклового структуры не потребовало принятий отдельных законодательных решений. К этой группе стран относятся страны с традиционными 3 уровнями высшего образования (такие, как Великобритания и Ирландия) и страны, где такая структура была введена в 90-х годах прошлого века, обозначая общую нацеленность на интеграцию систем высшего образования (к этой группе стран относятся, например, Германия и Россия).

Все страны подошли к введению новой структуры также по-разному. В ряде стран новая структура будет существовать совместно с традиционной. Ярким примером является Франция и Германия. В других странах, таких, как, например, Австрия, приняты новые законы об образовании, которые «вывели из обращения» все одноуровневые учебные программы. В Финляндии рекомендацией специальной комиссии Министерства образования вузам было предложено к августу 2005 осуществить переход на двухуровневую систему; при этом определено, что степень бакалавра соответствует 180 зачетным единицам системы ECTS (Европейской системы переноса зачетных единиц), а степень магистра – 120 зачетным единицам.

Западноевропейское сообщество продолжает интенсивную работу по совершенствованию концептуального аппарата и организационных мероприятий, связанных с дальнейшим развитием парадигмы высшего образования, охватывающей три цикла «бакалавр-магистр-доктор». Особо стоит отметить рекомендации конференций в Хельсинки, посвященной развитию магистерских программ (март 2003 г.), и в Копенгагене (*Qualification Structures and Innovation*, март 2003 г.). Прочитируем только одну из этих рекомендаций: «Программы бакалавриата и магистратуры должны описываться применительно к содержанию, качеству обучения и результатам на выходе, а не только с точки зрения срока обучения или иных формальных характеристик. ... Поскольку типы программ подготовки бакалавров варьируют, программы магистратуры также должны обладать достаточной гибкостью». Это принципиально важное требование с точки зрения регулирования процессов обеспечения качества образовательных программ, которое непосредственно связано с внедрением европейской системы переноса зачетных единиц, обеспечи-

вающих возможности перехода с одной образовательной программы на другую как внутри страны, так и при обучении за рубежом.

Зачетные единицы – это своего рода «общая валюта» в сфере высшего образования, позволяющая сравнивать результаты обучения. Система зачетных единиц выполняет две основные функции. Первая – перезачет курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать – частично – в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту (пере)зачесть – без этого условия академическая мобильность невозможна. Вторая функция – накопительная. Студент может в силу разных причин получать образование «порциями», с разрывом во времени, меняя вузы и т.д. Если не оговорено, что какие-то конкретные результаты более не действительны (например, в силу устаревания какого-либо курса), зачетные единицы накапливаются, пока студент не наберет их нужную сумму для получения соответствующей академической степени (бакалавра, магистра).

Важно подчеркнуть, что в основе переноса зачетных единиц лежит доверие между вузами, сопоставимость их учебных программ и наличие инструментов расчета «стоимости» зачетных единиц исходя из трудозатрат студента.

В рамках Болонского процесса сформированы принципиальные методические механизмы обеспечения сопоставимости и сравнимости дипломов и степеней высшего образования. Основные из них разработаны в проекте Tuning (*Настройка образовательных структур в Европе*), в частности – основы методики разработки образовательных программ первых двух циклов высшего образования, ориентированных на результаты обучения, обеспечения качества программ и расчета зачетных единиц. Нарботки этого проекта могут считаться общим внешним регулирующим и регламентирующим механизмом реализации задач Болонского процесса в части разработки и реализации образовательных программ.

В России законодательно закреплен переход на два цикла высшего образования. Однако у нас отсутствует законодательно закрепленное разделение высшего образования на высшее академическое и высшее профессиональное, в связи с чем отсутствует признание степени практикоориентированного бакалавра (в рамках короткого уровня первого цикла), которая

существует практически во всех экономически развитых странах.

Более того, нет четкого и обоснованного определения содержания подготовки бакалавров, позволяющего потребителю услуг системы высшего образования (как работодателям, так и студентам) понимать место обладателей степени бакалавра на рынке труда.

Существующие в Европе программы бакалавра позволяют выпускнику получить одновременно широкую подготовку в конкретной профессиональной области и сформировать у него умения постоянно пополнять и обновлять собственные знания, умения и компетенции. Как известно, в разных системах национальных системах высшего образования продолжительность таких программ, в среднем, оставляет от 3 до 4 лет, при этом есть и более краткосрочные программы практикоориентированных бакалавров, если они реально востребованы рынком труда, как, например, это имеет место в Дании.

Магистратура же (обычно 1-2 года) предполагает глубокую специализацию в конкретной профессиональной области, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу.

При этом нужно особо подчеркнуть, что уже степень бакалавра дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей на национальном уровне нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование.

Что касается программ третьего цикла, то эти программы должны отвечать как интересам академической науки, так и рынка труда. На семинаре в Зальцбурге в 2005 г., проводимом в рамках проекта, реализуемого Европейской ассоциацией университетов, по изучению существующих курсов обучения на уровне докторантуры, было еще раз подчеркнуто, что программы этого уровня не должны быть жестко регламентированы и должны отражать все многообразие программ, существующих в Европе.

Как следует из документов Болонского процесса, его главная цель – прозрачность, сопоставимость, «понятность» существующих образовательных систем, возможность сопоставления дипломов разных систем. Механиз-

мом обеспечения прозрачности и сопоставимости становится содержание квалификаций, определенное в терминах результатов обучения, или компетенций. Именно такой подход позволяет определить, насколько диплом или квалификация, полученная в одной стране, сравнима с квалификационными требованиями другой страны.

Ориентация образовательных программ на результат означает изменение как их содержания, так и методов обучения и напрямую связана с вопросом обеспечения качества.

В обобщенном виде современные системы обеспечения качества включают в себя следующее:

- определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;
- оценку программ вузов, в том числе внутреннюю и внешнюю оценку, включая оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;
- свидетельства международного участия в оценке, международного сотрудничества и работы в рамках сетей (networks).

Естественно, в разных странах регулирование/регламентирование содержания и обеспечение качества осуществляется по-разному. Общим моментом является то, что регулирование качества осуществляется на двух уровнях, внешнем и внутреннем. На общеевропейском уровне согласование позиций и определение критериев и показателей качества осуществляется в рамках сетей обеспечения качества, представленных такими организациями, как Европейская сеть обеспечения качества в Высшем образовании (ENQA), Международная сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании (INQAANE) и Совместная инициатива в области качества (JQI), куда входят национальные структуры по обеспечению качества высшего образования.

Процессы обеспечения качества непосредственно связаны с новым подходом к оценке обучения, основанном на результатах обучения, выраженных в терминах компетенций. Именно на этой основе и осуществляется расчет зачетных единиц с позиций «трудозатрат» студента, а не количества лекционных, семинарских и лабораторных и прочих аудиторных

занятий. Такой подход обеспечивает качество подготовки выпускников, адекватное потребностям развития как научных исследований, так и рынков труда, поскольку он смещает акцент с того, сколько лет человек учился, на то, чему он научился и что может делать в реальной трудовой жизни.

Одновременно данный подход означает, что образовательные программы по разным специальностям (направлениям подготовки) высшего профессионального образования могут иметь разные сроки обучения в зависимости от требуемых компетенций и времени, необходимого на их освоение.

Как подчеркивается в документах Болонского процесса и в соответствии с традиционной автономией университетов, основная ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и таким образом создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства.

В европейских странах используются в основном два способа регулирования обеспечения качества в системе высшего образования. Первое – это наделение государственных органов управления образованием функциями гаранта качества; например, в Финляндии в состав административных органов Министерства образования входит специальный Финский аттестационный совет по высшему образованию. Второе направление – это передача основных функций по обеспечению качества образования специальным независимым организациям: агентствам, советам, ассоциациям и т.д. В последнее время все больше сторонников приобретает именно второй подход (или же предлагается сочетание государственного и независимого контроля качества).

Таким образом, на национальном уровне могут действовать такие регулирующие и регламентирующие механизмы, как:

- утвержденные на национальном уровне требования к образовательным программам (Испания),
- утвержденные на национальном уровне требования к национальным дипломам государственного образца (Франция),
- национальные квалификации высшего образования (Великобритания).

Помимо этого обязательным является на-

личие агентств или иных структур, статус которых может быть различным, по обеспечению качества, таких, как агентство по аккредитации программ и дипломов, агентство по оценке качества и т.д.

Как указывалось выше, положения Болонской Декларации получили дальнейшее развитие в ряде документов, одним из которых является Коммюнике Конференции Европейских министров образования, состоявшейся в Бергене 19-20 мая 2005 г.

В Коммюнике еще раз подчеркнута важность законодательных реформ на национальном уровне, в том числе и для устранения препятствий к переходу из одного цикла программ высшего образования на другой. Это касается, прежде всего, перехода с программ высшего профессионального образования на программы высшего академического образования.

Также в этом документе подтверждается наличие общей рамки квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования, охватывающей три цикла (включая возможность промежуточных квалификаций на национальном уровне) и содержащей описание квалификаций для каждого цикла, основанное на результатах обучения, компетенциях и объеме зачетных единиц (для первого и второго цикла).

В настоящее время в свете реализации задач Болонского процесса особо остро стоит вопрос об обеспечении соответствия программ российского высшего образования с теми принципами, о которых договорились подписанты Болонской Декларации и других документов, принятых в ее развитие.

Если в принципиальных вопросах развития Болонского процесса, а именно о принятии трехциклового структуры высшего образования, необходимости введения системы зачетных единиц и т.д. существует полное понимание, то содержание самих технологий, обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ высшего образования, еще не полностью осмыслено российскими вузами. Это касается таких основных моментов, как ориентация программ на результат – понятие результата, и принципы расчета зачетных единиц – взаимосвязь результатов обучения, методов обучения и обеспечения качества.

Работа над этими вопросам осуществляется во многом в рамках проектов програм-

мы Темпус, в которых участвуют российские вузы.

Принципиально важным в этом контексте является использование согласованного понятийного аппарата и недопущение искажения или упрощения смысла используемых понятий и определений.

Принципиально важными понятиями являются понятия результатов обучения, компетенций и зачетных единиц, определения которых содержатся в различных документах Болонского процесса, а также в докладах европейского проекта «Настройка образовательных структур в Европе».

Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS) определяется как система обеспечения прозрачности систем образования и образовательных программ. Система основана на следующих договоренностях: общая трудоемкость одного учебного года – 60 з.е., которые распределяются по отдельным единицам курса/модулям в соответствии с трудозатратами студентов, необходимыми для достижения результатов обучения.

Зачетные единицы понимаются как единицы измерения трудозатрат студентов, выраженных в терминах номинального времени, необходимого студенту для достижения конкретных результатов обучения. Трудоемкость/трудозатраты охватывают все виды учебной деятельности, необходимые для достижения результатов обучения (включают в себя лекции, практические задания, поиск информации, самостоятельную работу, практику и т.д.)

Компетенции – это динамическое сочетание ряда параметров – знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы/модуля обучения. В рамках Болонского процесса достигнута договоренность подразделять компетенции на предметные (относящиеся к предметной области) и общие (для всех курсов/модулей данного цикла). Более подробно об этом будет сказано ниже.

Результаты обучения представляют собой утверждения относительно того, что должен достигнуть студент, с точки зрения освоения знаний и формирования понимания и способности продемонстрировать достигнутое по окончании процесса обучения. Результаты обучения отличаются от задач обучения тем, что они относятся к достижениям студента, а

не к работе преподавателя. Результаты обучения должны быть подкреплены соответствующими критериями оценки, используемыми для измерения результатов, достигнутых студентом. Результаты обучения и критерии оценки, таким образом, описывают минимальные требования, которым должен соответствовать студент для получения зачетных единиц при проведении оценки.

Как уже указывалось выше, во всех базовых документах Болонского процесса основной вектор развития программ высшего образования, включая программы двойных и совместных дипломов, определяется как «гармонизация их архитектуры» (Болонская и Сорбоннская Декларации) посредством принятия всеми странами трех циклов высшего образования (программы подготовки бакалавров – магистров – докторов).

Возможность сравнения программ трех циклов высшего образования задается сформированной и принятой образовательным сообществом рамкой квалификаций высшего образования, получившей название «Дублинских дескрипторов». Дескрипторы, содержащиеся в этом документе, должны использоваться в качестве широких ориентиров при проектировании инновационных программ высшего образования.

Согласно Дублинским дескрипторам, квалификации короткого цикла (около 120 зачетных единиц), связанного или входящего в первый цикл, предполагают, что их обладатели способны:

- продемонстрировать знания и понимание в изучаемой области и применять эти знания и понимание в профессиональных (трудовых) ситуациях,
- осуществлять поиск и использование новой информации для решения конкретных и абстрактных проблем,
- сообщать свое понимание, умения и способы деятельности коллегам, руководству и потребителям и
- продолжать собственное обучение с определенной долей самостоятельности.

Дескрипторы первого цикла (в среднем 180-240 зачетных единиц) предполагают, что обладатели соответствующей степени/диплома способны:

- демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, включая элементы наибо-

лее передовых знаний в этой области, и могут применять эти знания и понимание на профессиональном уровне,

- формулировать аргументы и решать проблемы в изучаемой области,

- осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учетом социальных, этических и научных соображений;

- сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам.

Второй цикл (обычно 90-120 зачетных единиц) предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны:

- демонстрировать знания и понимание, основанные на и выходящие за пределы и/или развивающие знания и понимание, полученные на уровне бакалавра, которые являются основой или возможностью для оригинального развития или применения идей, часто в контексте научных исследований;

- применять знания, понимание и способность решать проблемы в новых или незнакомых ситуациях и контекстах в рамках более широких (или междисциплинарных) областей, связанных с изучаемой областью;

- интегрировать знания, справляться со сложностями и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом этической и социальной ответственности за применения этих суждений и знаний;

- четко и ясно сообщать свои выводы и знания и их обоснование специалистам и неспециалистам;

- продолжать обучение самостоятельно.

Третий цикл предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны:

- демонстрировать системное понимание области изучения, мастерство в части умений и методов исследования, используемых в данной области;

- планировать, разрабатывать, реализовывать и корректировать комплексный процесс научных исследований;

- вносить вклад собственными оригинальными исследованиями в расширение границ научной области, которые могут заслуживать публикации на национальном или международном уровне;

- критически анализировать, оценивать и

синтезировать новые и сложные идеи;

- сообщать свои знания и достижения коллегам, научному сообществу и широкой общественности;

- содействовать развитию общества, основанного на знаниях.

Принятые на европейском уровне описания 3 циклов образования (рамка квалификаций высшего образования) задают основные векторы, согласно которым должны формироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования.

При проектировании образовательных программ всех циклов основным требованием является формулировка результатов обучения. Именно результаты обучения позволяют определить место программы с точки зрения ее академической роли и значимости для внешних потребителей – работодателей и студентов. Использование результатов обучения обеспечивает большую гибкость программ по сравнению с традиционными программами, поскольку предполагает возможность различных траекторий для достижения одних и тех же результатов.

Формулировка результатов обучения осуществляется в терминах компетенций, которые включают в себя следующие аспекты:

- знание и понимание (теоретические знания и их осмысление),

- знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях),

- знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность).

Таким образом, компетенции охватывают знания, применение знаний, умения, отношения и ответственность, которая возрастает от уровня к уровню.

Как указывалось выше, для программ высшего образования принципиально важное значение имеют системы обеспечения качества. Механизмы обеспечения качества являются составной частью программ всех циклов, и их разработка основывается на учете тех компетенций, которые подлежат освоению. Таким образом, основным требованием к оценке является соответствие ее форм и методов тем компетенциям, которые должны быть освоены в данном конкретном модуле и в программе в

целом.

Основными объектами регулирования в рамках систем обеспечения качества являются:

- требования к кандидатам (прием на программы),
- расчет зачетных единиц,
- формулировка целей и задач программы,
- определение модулей (дисциплин)
- определение компетенций, которые должны быть сформированы.

Планирование образовательной программы предполагает определение таких параметров, как:

- название программы,
- цели и задачи,
- курсы и дисциплины, подлежащие изучению и их выражение в ECTS,
- цикл, к которому относится программа,
- продолжительность (полная форма и неполная форма),
- формы и методы обучения, учебные материалы,
- требования к поступлению,
- регулирование (на государственном и институциональном уровне),
- периоды обязательной мобильности (в случае совместных программ),
- принципы обеспечения качества и меры по их реализации, включая критерии оценки обученности, требования к преподавателям, учебно-методической документации, критерии оценки успешности программы в целом (трудоустройство выпускников, уровень их доходов, время на поиск работы и т.д.).

В настоящее время во всех странах, участвующих в Болонском процессе, введена или вводится модульная структура образовательных программ, которая обеспечивает ее гибкость и структурную целостность и позволяет избежать фрагментарности программ.

Разработка программы начинается с определения профессионального профиля. Профессиональный профиль сочетает в себе две составляющих – академическую и профессиональную. Такое сочетание позволяет более адекватно определять и отбирать содержание программ.

Профессиональный профиль представляет собой набор функций и компетенций, не-

обходимых для осуществления этих функций, относящийся к конкретной области профессиональной деятельности. Профессиональная составляющая профессионального профиля определяется представителями отрасли и отражает изменяющиеся потребности общества и социальной ситуации, как текущие, так и на перспективу.

Только в этом случае цели и задачи программы будут обоснованными и в дальнейшем сама программа будет соответствовать требованиям, предъявляемым к программам обучения системами обеспечения качества.

Таким образом, при разработке программ первый и главнейший вопрос – отвечает ли программа социальным потребностям экономики или социальной сферы, что может быть установлено только в процессе консультаций с заинтересованными сторонами. Следует отметить, что большое значение для успеха образовательной программы имеет выбор работодателей/предприятий, с которыми будет осуществляться взаимодействие по определению профессионального профиля, для чего необходимо проводить соответствующие маркетинговые исследования и процедуру, получившую в международной практике название анализа потребности в умениях. Необходимо ориентироваться на развивающиеся предприятия/организации/компании, имеющие четкую стратегию развития, включая и стратегию развития персонала.

Далее представители академического сообщества трансформируют профессиональную составляющую профессионального профиля в результаты обучения, формы и методы обучения и оценки, адекватные требуемым компетенциям, а также формулируют требования к академической составляющей.

Важно еще раз подчеркнуть, что содержание квалификаций высшего образования должно быть прозрачно и понятно не только для академического сообщества, но и для профессионального сообщества, а также для самих граждан. А это достигается за счет перехода на описания образовательных программ в терминах результатов обучения и компетенций.

Язык компетенций является новым для высшего образования, поэтому во время консультаций с представителями работодателей осуществляется формирование нового уровня взаимопонимания и культуры общения, т.е. не-

вого понятийного и коммуникационного поля или нового языка общения, который помогает выяснить взаимные ожидания и требования и примирить их.

Современные технологии эффективно взаимодействия между академическим и профессиональным сообществом при разработке образовательных программ отражены в уже упомянутых выше докладах проекта «Настройка структур высшего образования в Европе» (Tuning) и основаны на консультациях с репрезентативной выборкой работодателей, студентов и выпускников.

Процесс формирования общего понимания относительно компетенций выпускников, использованный в данном проекте, может быть рекомендован в качестве основы при проектировании образовательных программ (с учетом поправок на масштаб участвующих субъектов и необходимой адаптации процедур к конкретной ситуации, направлению подготовки/специальности обучения).

После определения профессионального профиля следующим процессом при проектировании образовательных программ является определение результатов обучения и компетенций.

В проекте Tuning выделены два типа компетенций:

- общие компетенции,
- предметные компетенции (теоретические, практические и/или экспериментальные знания и умения, обеспечивающие освоение предметных умений).

Общие компетенции охватывают три типа компетенций:

- инструментальные компетенции, которые включают в себя когнитивные компетенции (способность понимать и использовать идеи и понятия), методические компетенции (способность управлять средой – временем, стратегиями обучения, принимать решения или решать проблемы), технические компетенции (связанные с использованием или управлением техническими средствами, а также умения в области ИКТ), языковые компетенции (устное и письменное общение и знание иностранного языка);

- межличностные компетенции, относящиеся к способности человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действитель-

ность, которые подразделяются на социальные (межличностные умения, умения работать в команде, умения социального взаимодействия, социальные и этические взгляды и убеждения) и коммуникативные,

- системные компетенции, включающие в себя умения и способность системного понимания явлений и процессов и предполагающие сочетание знаний, понимания и способности восприятия целого на основе его частей или элементов, способность планировать изменения для совершенствования систем и создания новых систем. Системные компетенции основаны на инструментальных и межличностных компетенциях, что должно учитываться при проектировании последовательности освоения модулей.

К наиболее важным общим компетенциям отнесены:

- умения в области анализа и синтеза,
- умение/способность применять знания на практике,
- базовые знания в области изучения,
- умения в области управления информацией,
- межличностные умения,
- умение работать самостоятельно,
- базовые умения в области ИКТ,
- умения осуществлять научные исследования.

Формированию общих компетенций отводится очень большое значение в настоящее время, поскольку именно они закладывают основу для дальнейшего совершенствования и успешной профессиональной деятельности студентов в условиях развития общества, основанного на знаниях. Как показывают исследования, формирование общих компетенций может осуществляться двумя способами. Во-первых, в рамках специальных модулей, предназначенных для освоения конкретных общих компетенций (например, модули в области ИКТ, освоения стиля научной речи и т.д.). И во-вторых, освоение общих компетенций может быть интегрировано в предметные модули.

Как показывают европейские исследования и практика, вполне реально развивать общие компетенции в процессе изучения предметных модулей, если осознана и поставлена соответствующая задача. Следует подчеркнуть, что различные методы и технологии обучения будут в разной мере содействовать развитию

различных общих компетенций. При планировании освоения общих компетенций необходимо четко определить, какие компетенции наиболее важны и для каких дисциплин, а также формы обучения, способствующие развитию этих компетенций.

Предметные компетенции включают в себя компетенции, связанные с использованием знаний в области изучения, на основе соответствующих этой области методов и способов деятельности (например, анализ древних рукописей, химический анализ, техники проведения выборки и т.д.). Предметные компетенции тесно связаны со знанием. Предметные теоретические и практические/экспериментальные знания включают в себя знания, относящиеся к данной дисциплине, подходы к решению проблем, знание истории данного предмета и современных тенденций его развития и т.д.

Как указано в докладах Tuning, в программах первого цикла предметные компетенции носят более общий характер. В целом по окончании программ первого цикла студент (выпускник) должен быть способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей дисциплины,
- четко сообщать полученные базовые знания,
- контекстуализировать и интерпретировать новую информацию,
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между ее элементами,
- демонстрировать понимание методов критического анализа и формирования теорий и использовать методы критического анализа,
- использовать методы, свойственные данной дисциплине,
- демонстрировать понимание качества исследований в области изучения,
- демонстрировать понимание экспериментальных методов и методов наблюдения при проверке научных теорий.

Программы второго цикла отличаются большей специализацией. Выпускник программ данного цикла должен быть способен проводить самостоятельные научные исследования. В общем виде результаты обучения на втором цикле предполагают, что выпускник будет:

- демонстрировать глубокие современные знания в специализированной области/

дисциплине (знание новейших теорий, их интерпретаций, методов и способов),

- способен критически оценивать и интерпретировать новейшие достижения теории и практики,
- иметь компетенции в области методов проведения самостоятельных исследований и интерпретации их результатов,
- вносить оригинальный, хоть и ограниченный, вклад в развитие данной дисциплины (диссертация),
- демонстрировать оригинальность и творчество при осуществлении деятельности в области данной дисциплины,
- демонстрировать компетенции на профессиональном уровне.

Конкретный набор компетенций и их содержание зависит от конкретной дисциплины.

Профили программ второго цикла могут предполагать:

- расширение и углубление знания по вертикали (специализация предметной области/дисциплины),
- расширение и углубление знания по горизонтали (изучение дополнительных предметных областей в рамках основной области изучения),
- расширение и углубление различных областей знаний (дополнительные предметные области, не связанные с основной предметной областью).

После определения компетенций при разработке программ следующим процессом является определение ресурсов, необходимых для формирования требуемых компетенций (оборудование, материалы, лаборатории и т.д.)

Далее следует определение методов и технологий обучения, обеспечивающих формирование требуемых компетенций. Эти методы и технологии должны включать в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение в реальной трудовой среде, в том числе и в процессе производственной практики или иных форм стажировок на предприятии/в компании. Следует подчеркнуть, что должно быть предусмотрено признание результатов практики/стажировок на предприятии на основании требований и критериев оценки, выработанных совместно с заинтересованными сторонами/работодателями и, в частности, должны быть согласованы трудозатраты студента для расчета количест-

ва зачетных единиц, присуждаемых за период практики или стажировки.

Как известно, современные подходы к обучению предполагают изменение педагогической парадигмы, центром которой становится студент. Новая парадигма предполагает переход от передачи/«трансляции» знаний от преподавателя к студентам к освоению студентами знаний (формирование когнитивных и предметных компетенций) и общих компетенций. В этой парадигме меняется роль преподавателей, которые из «транслятора» знания превращаются в организатора процесса освоения студентами компетенций, консультанта и наставника.

Следующим процессом при проектировании программ обучения является формирование системы обеспечения качества, т.е. формирования методов и форм оценки освоения компетенций, т.е. того, что умеет или может делать студент, означает отход от оценки знаний как основного объекта оценки и переход к оценке процессов и способностей осуществлять деятельность. В этой связи возникают новые формы оценки, основанные на демонстрации студентом освоенных компетенций (портфолио, проекты, наблюдение за деятельностью студента во время практики и т.д.).

На схеме, приведенной ниже, эти процессы показаны графически как единый комп-

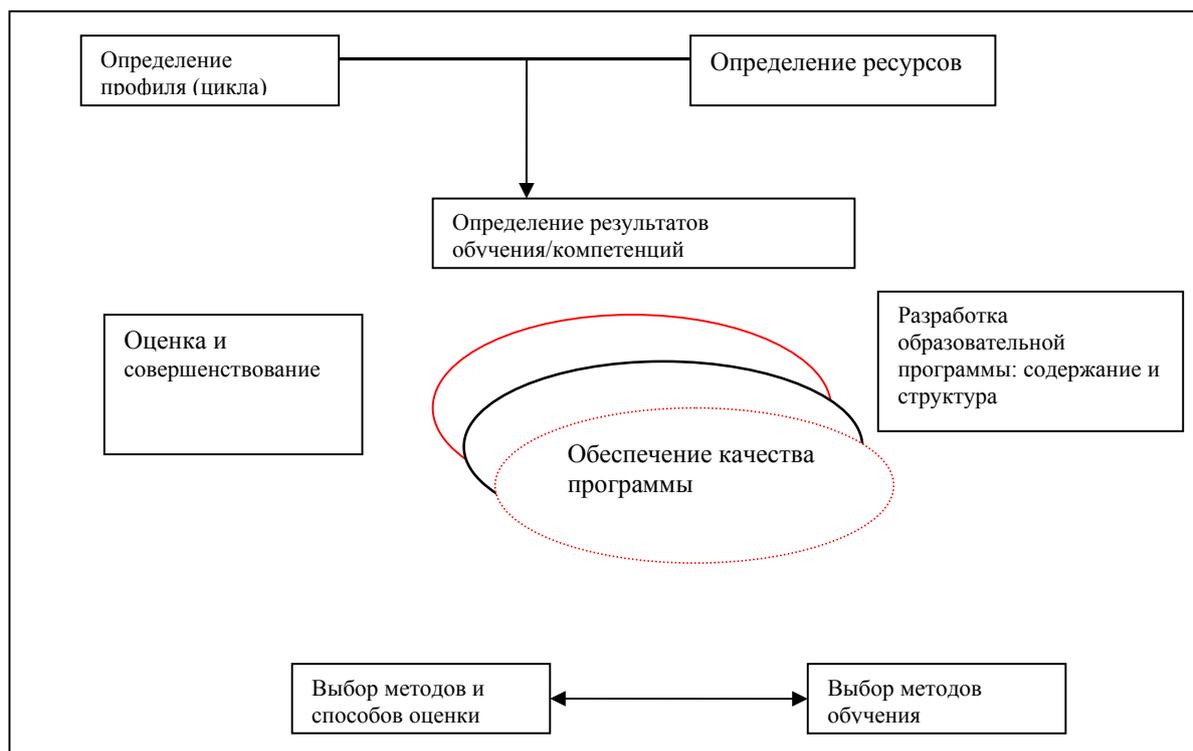
лексный и взаимосвязанный процесс.

Обеспечение качества должно осуществляться как на макроуровне – т.е. на уровне всей программы в целом, так на и микроуровне, т.е. на уровне отдельных предметных областей /модулей.

Важно особо подчеркнуть, что студенты должны заранее знать, какие требования предъявляются при оценке различных видов деятельности. Для этого целесообразно создавать так называемое руководство по оценке для студентов, где содержатся критерии оценки, в котором должно быть указано, что процедуры оценки:

- направлены на измерение достижения студентами результатов обучения и задач программы обучения,
- соответствуют своему диагностическому предназначению (формирующая или итоговая оценка),
- имеют четкие критерии,
- осуществляются преподавателями, которые понимают роль оценивания в обеспечении продвижения студентов к достижению результатов обучения (знаний и умений), требуемых для получения диплома/степени соответствующего цикла программы обучения,
- предполагают участие в оценке нескольких экзаменаторов для обеспечения ее объективности.

Заключительным этапом разработки про-



грамм является определение значений зачетных единиц, соответствующих Европейской системе переноса зачетных единиц (ECTS).

Определение зачетных единиц может осуществляться двумя способами. Один из этих способов предусматривает определение «стоимости» каждого отдельного модуля/единицы курса обучения. Недостаток данного способа состоит в том, что в этом случае не ясно место этого модуля/единицы курса в рамках всей образовательной программы. И в этом случае преподаватели могут переоценить (или недооценить) роль данного модуля/единицы курса, что приведет к неправильному определению трудозатрат студента и, как следствие – студенты будут поставлены в условия, когда они не смогут эффективно использовать отведенное на изучение этого модуля/единицы курса обучения время.

Второй, более целостный и эффективный способ предполагает процесс описания результатов обучения для 4 уровней:

- программы второго цикла,
- программы первого цикла,
- каждого года обучения (первого, второго, третьего, четвертого и пятого года,
- каждого модуля/единицы курса обучения.

Процедура расчета зачетных единиц предусматривает следующие этапы:

- определение цикла программы,
- описание результатов обучения в целом для программы,
- оценка объема зачетных единиц по годам обучения,
- определение перечня модулей,
- определение конечных результатов освоения каждого модуля,
- определение зачетных единиц для каждого модуля на основе экспертной оценки трудозатрат студента по каждому модулю с учетом всех видов учебной деятельности, которая включает в себя – формы обучения, осуществляемые преподавателем, формы обучения, осуществляемые студентом, и методы оценки,
- мониторинг адекватности установленных трудозатрат посредством опросов студентов (в анкетах студенты указывают, сколько реально им требуется времени для освоения компетенций каждого модуля),
- корректировка объема зачетных единиц (может возникнуть необходимость корректи-

ровки результатов/задач обучения, если они слишком завышены и не могут быть достигнуты в течение имеющихся временных ресурсов).

В заключении следует еще раз подчеркнуть, что:

1. Системные различия программ 3 циклов высшего образования заданы обобщенными требованиями к знаниям, умениям и компетенциям, содержащимися в «Дублинских дескрипторах» (Европейской рамке квалификаций высшего образования).

2. В рамках каждого цикла программы качественно отличаются по следующим основным параметрам:

- знание и понимание,
- применение знаний и понимания,
- вынесение суждений на основе информации,
- коммуникативные умения,
- умение учиться.

3. Программы всех циклов ориентированы на результат обучения, выраженный в терминах общих и предметных компетенций.

4. Формулировка компетенций осуществляется академическим сообществом.

5. Методы обучения и оценки определяются на основе компетенций, которые подлежат освоению.

6. Различие между первым и вторым циклом состоит в степени освоения предметной области изучения. На более высоком цикле возрастет количество модулей, направленных на углубление знаний и специализацию.

7. При расчете зачетных единиц учитываются уровни и типы модулей.

8. Как показывает анализ образовательных программ, модули, связанные с организационными и коммуникативными умениями, будут характерны только для первого цикла, а модули «переноса» более характерны для циклов 2 и 3, непосредственно связанных с исследовательской и проектной деятельностью. Одновременно в прикладных программах доля модулей «переноса» выше, чем в сугубо академических программах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Conclusions and recommendations. Conference on Master-level-Degrees. Helsinki, March 14-15, 2003.
2. Development of joint masters programmes for Europe. Results of the EAU Masters programmes. 2005, EAU, Socrates.

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 ECTS. 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>.
15. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Интернет: <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 компетентности.

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 гуманитарными организациями, среди которых ЮНИСЕФ, Международная ассоциация школ социальной работы (МАШСР), 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 вызвала 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 пробации, 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» - инклюзивный, 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, непрескриптивный 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 помощь 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; содействует 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 работы дается 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 профессиональным 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 решения 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 (тьютора), 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 воззрений, 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 являют 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, гендера, 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 стандартизированных 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, и 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). Hesse, 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.). Hesse, S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.
3. Соглашение между МАИИСР (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). Hesse, 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.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК БАЗОВЫЙ ПРИНЦИП ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье дается научное обоснование новому взгляду на профессиональное обучение в связи с присоединением России к Болонскому Соглашению. Проанализированы понятия “компетенция”, “компетентность”, дано наполнение понятию “ключевые компетенции”, а также составляющие профессиональной компетентности социальных работников в Великобритании. Автором выявлена определенная структура личностного потенциала будущего профессионала в процессе формирования его профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: Компетенция, компетентность, компетентностный подход, Болонское Соглашение, ключевые компетенции, результаты обучения, ценности, структура личностного потенциала, квалификационный потенциал, психофизиологический потенциал; образовательный потенциал, творческий потенциал; коммуникативный потенциал; нравственный потенциал, компетентность учения; коммуникативная компетентность; информационная компетентность; организационная компетентность.

Поскольку одной из глобальных тенденций развития социокультурных систем и образовательного пространства в XXI в. становится интернационализация, то опыт построения и организации образовательных программ по социальной работе в двухуровневой парадигме «бакалавр-магистр» может быть востребован в рамках начавшегося в стране процесса реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса. Для того чтобы готовить специалистов, способных уверенно себя чувствовать в условиях экономического пространства и рынка труда, все в большей степени интегрирующихся в глобальные эволюционные процессы, выпускник вуза должен получить адекватную подготовку, основанную на понимании взаимосвязи влияния социокультурных, экономических и политических факторов на индивидуальное и социальное благосостояние.

В странах Европы и других стран мира методологической основой подготовки специалистов в системе профессионального образования, в том числе и социальных работников, всегда являлся рационалистический, позитивистский по своей сути подход к пониманию процесса обучения как передачи системы знаний о предметной области и формировании навыков профессиональной деятельности. Задачи современного образования все чаще представляются как формирование набора навыков, связанных с умением инициативно решать ключевые задачи, возникающие в профессиональной деятельности, и самостоятельно адаптироваться к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Научное обоснование такому взгляду на обучение представляют как компетентностный подход.

Предпосылками становления компетентностного подхода стали изменившиеся реалии современного мира и возникший социальный заказ на подготовку специалистов, гибко связанных с функциональным содержанием профессиональной деятельности. В условиях нарастания процессов мировой интеграции и взаимовлияния культур перед высшей школой встает задача подготовки будущего профессионала, который должен не только обладать глубокими профессиональными познаниями в выбранной области, но и уметь гибко их адаптировать к меняющимся социальным условиям, не просто быть специалистом, но и обладать коммуникативной культурой и потенциалом саморазвития, уметь принимать решения в динамически меняющихся условиях деятельности. Такой запрос к подготовке потребовал в последние годы переместить акценты в профессиональном образовании с процесса обучения на результат. Итогом профессионального обучения стали называть не знания и умения специалиста, а его компетентность.

В компетентностном подходе и знания, и умения рассматриваются с точки зрения опыта. Неслучайно в концепциях М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого, В.В. Давыдова и их последователей, нашла отражение идея опыта как самостоятельного об-

* © Кремнева Т.Л.

разовательного результата, наравне со знаниями и умениями.

Термины «компетенция» и «компетентность» широко используются в последнее время в социально-педагогических исследованиях. Эти понятия возникают в самых разнообразных контекстах и понимаются по-разному различными исследователями.

Большой энциклопедический словарь определяет понятие «компетенция» (лат. *competentia* - принадлежность по праву) как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица или как знания и опыт в той или иной области [17, 614].

Словарь С.И. Ожегова трактует компетенцию как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, а словарь иностранных слов - как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В мировой образовательной практике понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, но включает их в себя.

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Словарь иностранных слов трактует понятие «компетентный» как обладающий компетенцией или как знающий, сведущий в определённой области. Проанализировав определения понятий «компетенция» и «компетентность» в различных словарях, можно выделить следующие общие характеристики: знания, опыт в определённой области.

Первые упоминания термина «компетентность» в научной литературе встречаются в работах немецкого ученого Хабермаса, который использует это понятие как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации.

Социальные психологи рассматривают компетентность как совокупность качеств,

присущих наиболее авторитетному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид [Д. Бруннер]. Таким образом, компетентность понимается как атрибут профессионализма.

Широко используется понятие «компетентность» в американской когнитивной психологии. Там оно рассматривается как фактор, детерминирующий самоощущение личности, её поведение и самооценку, и больше соотносится с общей характеристикой индивида, чем с характеристикой его профессиональной деятельности.

Таким образом, мы видим, что в психологических исследованиях компетентность, в основном, рассматривается с двух позиций: как уровень профессионального развития субъекта и как элемент его общей психологической характеристики.

В работах по управлению, компетентность рассматривалась как один из основных компонентов личности или совокупность известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

Компетентность встречается в области конкретной проблематики, в определенной деятельности, в конкретной специальности, в определенной «сфере компетентности» (т.е. «компетентности вообще» не существует).

Таким образом, компетентность рассматривается как важное новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельностью.

Компетентность выступает как системное понятие, а компетенция как её составляющая.

В.А. Кальней и С.Б. Шишов делают акцент на понятии «компетенция», определяя её как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По их мнению, компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям. Они рассматривают компетенцию как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы. По их мнению, быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт

и, кроме того, есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-нибудь ситуации. Непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а самое большее - только скрытой возможностью.

Многие педагоги-исследователи включают в определение профессиональной компетентности личностный компонент (В.А. Сластенин, Ю.В. Койнова, Н.Н. Лобанова, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.В. Попова, В.А. Ситаров и др.). Компетентность рассматривается как сочетание психических качеств, т.е. психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. То есть сущность профессиональной компетентности выражается в степени связи объективного эталона профессиональной деятельности, отраженного в нормативных документах, с субъективными возможностями личности работника. Педагоги признают профессиональную компетентность базовым компонентом педагогической культуры, уровень развития которой зависит от уровня сформированности его профессиональных качеств.

Таким образом, компетенция не может иметь трактовку только как определенная сумма знаний и умений, так как значительная роль в её проявлении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. При обсуждении списка компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. Она включает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, ориентированных на условия конкретной деятельности.

Приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности обучающегося. Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Ж.Пиаже, Л.С.Выготский, Д.Бруннер) разделяют многие европейские эксперты. Другими словами, если целью является приобретение учащимися компетенции, недостаточно разработать для них учебные программы и методику изучения той или иной дисциплины.

Приобретение компетенции зависит от

активности обучаемых, набора профессиональных навыков, являющихся результатом опыта, приобретаемого учащимися в повседневной жизни и работе, общении с преподавателями, товарищами в результате приобретения знаний.

Таким образом, под ключевыми компетенциями личности понимается владение общенаучными и специальными знаниями и умение применять их в практической деятельности, переходящее в навыки и далее - в квалификацию. Исходя из такого понимания ключевых компетенций, компетентностный подход мы определяем как подход, имеющий целью формирования ключевых компетенций в виде владения знаниями и умениями применять их в практической деятельности.

Результат решения профессиональной проблемы может быть выражен по-разному - в «продуктной» форме или в форме психолого-педагогических изменений. Оценка эффективности данного результата, исходя из ситуации, свидетельствует о компетентности специалиста. Если социальный работник нашел, находит или сможет найти выход из определенного круга ситуаций - значит он компетентен. Но понятие компетентности не сводится к сумме знаний, умений и навыков, оно значительно шире.

Уровень компетентности - это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. Таким образом, компетентность есть мера освоения компетенции, и определяется она способностью решать предписанные задачи. Понятие компетентности включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (как личностные достижения), систему ценностных ориентаций, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др.

Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

В работе Джона Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г. к необходимым профессиональным качествам относится способность работать самостоятельно без постоянного руководства;

способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически.

Конкретное наполнение понятия «ключевые компетенции» на Западе связано с анализом запроса работодателей. При решении о продвижении по карьерной лестнице работодатель обращает внимание на следующие характеристики работника:

- готовность к росту;
- мотивация компетентности;
- инициатива;
- ответственность за принятые решения;
- тщательность и аккуратность в работе с документами;
- продуктивность (умение вести сразу несколько проектов);
- мобильность;
- готовность к увеличенным нагрузкам;
- опыт решения проблем в группе;
- опыт организации группы для решения проблем;
- умение планировать и прогнозировать;
- умение работать с информацией для себя и для группы;
- умение эффективно презентовать результаты работы;
- способность к рациональным, аргументированным, рефлексивным решениям.

В целом, компетентностный подход - это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Компетентностный подход требует учета ключевых компетенций; обобщенных предметных умений, прикладных предметных умений и жизненных навыков.

В зарубежных исследованиях, посвящен-

ных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что парадигма традиционного образования не удовлетворяет, прежде всего, «заказчика» образования (в частности, сферу социального обеспечения), а также общественность. Выпускник вуза, обучение в котором было нацелено сугубо на передачу знаний, оказывается не готовым к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых ситуациях и учению на протяжении всей жизни. Традиционные формы не дают возможности молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности.

В связи с этим, по поручению правительств европейских стран, были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования. В реформировании акцент делается на деятельность, основанную на инициативе и ответственности самих учеников. Внутри этой деятельности учащиеся должны развешивать, развивать, формировать максимально полным образом *базовые* или *ключевые компетенции* - качества или способности человека, выделенные в мире труда как необходимые свойства сотрудника.

Материалы по ключевым компетенциям, разработанные в Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета, поставили цель определить степень действительной развитости или сформированности той или иной компетентности в ситуации профессиональной деятельности. Данные материалы предусматривают *пять уровней или степеней овладения компетенциями* в зависимости от сложности задач, с которыми сталкивается соискатель. При этом первый уровень является базовым. На нем строятся все остальные.

Например, если на первом уровне компетенции решения проблем учащемуся предлагается показать, что он в состоянии правильно понять предлагаемую ему проблему и сделать два предложения по ее решению, то на втором уровне задача усложняется: он должен показать, что в состоянии увидеть проблему (проблемную ситуацию), описать ее основные характеристики и предложить два способа ее решения. На третьем уровне требования значительно повышаются; учащийся должен показать, что в состоянии изучить комплексную проблему и предложить три способа ее решения. На четвертом уровне он должен пос-

троить стратегию использования компетенции решения проблем и показать, что в состоянии создавать возможности для использования компетенции решения проблем и определять результаты, к которым он стремится. Другими словами, он должен показать, какие возможности для развития компетенции по решению проблем он видит в различных трудовых или учебных ситуациях, в которые он включен на протяжении, например, трех месяцев. На пятом уровне сложности учащийся должен показать, что он в состоянии управлять работой группы, т.е. занять лидирующую позицию, адаптируя стратегию при необходимости решать, по крайней мере, две комплексные проблемы, и достигнуть при этом необходимого качества результатов. В процессе выполнения от него требуется поддерживать мотивацию сотрудников, установить эффективные отношения, чтобы помочь себе и другим. На этом уровне требуется интеграция и использование других компетенций: коммуникативной и компетенции работы с людьми.

Компетентностный подход соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (учить учиться); научить работать и зарабатывать (учение для труда); научить жить (учение для бытия); научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Исходя из этого, в рамках вузовской подготовки должны быть сформированы следующие ключевые компетентности:

- компетентность учения (трансформация обучения в самообучение, саморазвитие, работа над самим собой);
- коммуникативная компетентность;
- информационная компетентность;
- организационная компетентность.

Ключевыми составляющими профессиональной компетентности социального работника в Великобритании выступают следующие 6 компонентов:

- профессиональное общение и коммуникация (общение с клиентом и профессионалами) является базой для построения любого процесса деятельности, т.к. обсуждение рисков всегда затрагивает деликатные моменты, поэтому от профессионалов требуется общение с людьми из общины, умения минимизировать факторы, приводящие к риску и социальным

нуждам. Студенты должны уметь выразить свои опасения, предпочтения, потребности; общаться и взаимодействовать в междисциплинарном коллективе;

- поддержка и помощь клиенту;
- оценивание и планирование – это работа в партнерстве по оцениванию обстоятельств, и планированию действий, включающая в себя: совместную работу по выявлению и анализу риска жестокого обращения, нанесения вреда или отсутствия защиты; работа в сотрудничестве по обсуждению и планированию соответствующих действий на выявленные риски. В соответствии с этим существуют следующие требования: предпринимать действия в соответствии с законодательством, разрабатывать пакет мероприятий по обслуживанию, защите и контролю;
- предоставление социальных услуг и организация социального вмешательства;
- работа в организациях: знание деятельности системы социальной защиты населения и различных социальных центров обслуживания. Профессионал должен чувствовать свою ответственность за эффективную деятельность в междисциплинарном коллективе;
- саморазвитие в профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной компетентности социального работника в процессе обучения в вузе может быть реализовано в том случае, если структура личностного потенциала будущего специалиста включает в себя профессиональные знания, умения, навыки (квалификационный потенциал); работоспособность (психофизиологический потенциал); интеллектуальные способности (образовательный потенциал); креативные способности (творческий потенциал); способность к сотрудничеству и взаимодействию (коммуникативный потенциал); ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал).

Компетентным социальным работником может считаться лишь тот, чья практическая деятельность основана на общечеловеческих, моральных ценностях, воплощается в жизнь квалифицированными приемами и вооружена теоретическими знаниями и методами практического анализа.

T. Kremneva

COMPETENCE BASED LEARNING AS
THE BASIC PRINCIPLE OF EUROPEAN
EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: The article provides scientific determination of a new view on the higher education according inclusion Russian Federation into Bologna process. In the content there were compared such terms as “competence” and “competent”; also explained core competencies of social workers in Great Britain. The author reveals certain structure

of future specialists’ potential during formation of professional competencies of social workers.

Key words: Competence, competent, competence approach, Bologna process, core competencies, learning outcomes, values, structure of personal potential, qualification potential, psycho-physiological potential, educational potential, moral potential, learning competence, communicative competence, informative competence, organisational competence.

Кнёзель П.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Аннотация: В статье дана характеристика основных принципов реализации Болонского процесса и особенностей его осуществления в Германии, где на законодательном уровне установлены соответствующие стандарты в сфере высшего образования. Учебный план факультета социального обеспечения в Высшей профессиональной школе г. Потсдам согласно земельным стандартам получил модульную структуру, которая определяет ключевые компетенции и требования к содержанию, учитывая различные аспекты социальной работы.

Ключевые слова: принципы реализации Болонского процесса, особенности осуществления Болонского процесса в Германии, учебный план факультета социального обеспечения, модульная структура, земельные стандарты, социальная работа.

Вступление

Болонский процесс, кульминацией которого стала встреча министров образования европейских государств в 1999 году, предусматривает создание единого европейского пространства высшего образования к 2010 году. Его основными пунктами являются мобильность, гибкость и интернационализация. Отправной точкой явилась возможность укрепления конкурентоспособности Европы как места получения образования за счет повышения научной квалификации в целом.

Основным элементом запланированного единого европейского пространства высшего образования является градация ступенчатой модульной системы обучения на степени бакалавра и магистра с получением дипломов, имеющих силу во всех странах Европы. После получения степени магистра существует третий этап, а именно возможность получения степени доктора (PhD). Поскольку во всех 27 странах-членах ЕЭС существуют различные системы высшего образования с разной структурой и возможностью окончания учебы в высшем учебном заведении, создание единого плана обучения для определенной дисциплины представлялось утопическим. Поэтому министры образования договорились о единой расчетной базе, а именно ECTS (European Credit Transfer System) (Европейская система перевода оценок). Предусматривается, что оценки учащихся в свидетельствах об окончании высшего учебного заведения своей страны или любого другого вуза Европы могут быть признаны в любой другой стране. Успеваемость сравнивается только в том случае, если рассматривается аналогичная или схожая дисциплина.

Также Болонский процесс включает возможность признания перезачета оценок, полученных в учреждениях профессионального образования. Это значит, что учащиеся должны получить признание перезачета оценок, полученных в предыдущей профессиональной деятельности, в соответствии с четкой проце-

* © Кнёзель П.

дурой отбора и сопровождения.

Кроме того, необходима основополагающая реформа образования. Процесс в основном описывается с производственно-экономической точки зрения как переход от ориентации на потребление к ориентации на отдачу, итог. Таким образом, большое значение придается «результату обучения», и благодаря такой передаче компетенции должна осуществляться усиленная ориентация на «трудоустройство», что требует новой более содержательной ориентации в системе вузовского образования и его дидактике.

Согласно Болонскому процессу, в Германии было предложено сократить срок обучения. На протяжении многих лет высшие учебные заведения тормозили реформу структуры обучения. Теперь для этого существует Болонский процесс.

Этот процесс требует от соответствующих стран-членов самых различных усилий. Англосаксонские государства, где уже существовали степени бакалавра и магистра, процесс затронул в меньшей степени. Другие государства, например Германия, должны изменить формы окончания высшего учебного заведения, такие как государственный экзамен и получение диплома. Процесс в Германии был организован по принципу «сверху вниз», то есть администрация потребовала полного реформирования всех учебных дисциплин.

Процесс значительно застопорился в области юридического, медицинского и естественнонаучного образования.

В Германии на законодательном уровне установлены следующие стандарты в сфере высшего образования:

1. За учебный семестр можно заработать 30 «зачетных баллов» (ECTS). Один «зачетный балл» ставится за один «объем работ» в течение 30 часов, то есть в распоряжении студента семестр в 6 месяцев, из них 3 месяца лекции минус 3 недели каникул, в общей сложности 900 рабочих часов. Эти 900 рабочих часов включают в себя как занятия (лекции, семинары и т.д.), так и подготовку, оценку результатов занятий, а также процесс усвоения знаний и группового обучения, и, наконец, проверку знаний студентов в той или иной форме.

2. В Германии установлено, что за время обучения на магистра/бакалавра, которое составляет в общей сложности 10 семестров, не-

обходимо получить 300 зачетных баллов. Это означает, что студент может выбрать любой из двух курсов обучения: либо 6 семестров на бакалавра и 4 на магистра, либо 7 семестров на бакалавра и 3 на магистра.

3. Кроме того, весь учебный план должен иметь модульную структуру. Модуль – это учебная единица, имеющая определенную продолжительность и структуру. Без ущерба для гибкости один модуль может длиться не более двух семестров. За один модуль можно получить максимум 5 зачетных баллов, и в конце должен проводиться проверочный тест.

Кроме того, высшие учебные заведения должны получить широкую частичную автономию. Они вправе самостоятельно принимать учебную программу и законодательные стандарты. Ни в отдельно взятых землях, ни в Германии в целом нет единых положений о типовом учебном плане. Поскольку обучение все-таки осуществляется в вузах и соответствует представлениям научного сообщества о его содержании, в Германии был образован Совет по аккредитации, состоящий из представителей различных общественных групп (партии, профсоюзы, министерства, союзы работодателей и т.д.) и регулирующий деятельность агентств по аккредитации. Эти агентства конкурируют между собой, и осуществляют процедуру признания тех или иных видов обучения, предлагаемых высшими учебными заведениями. Для этого агентства по аккредитации привлекают научных сотрудников и ученых из соответствующих вузов. Это означает, что любая форма обучения в Германии может быть официально признана лишь в том случае, если она будет признана агентствами по аккредитации пригодной для обучения, то есть будет аккредитована. Аккредитация стоит около 10000 евро.

Такие общие законодательные условия Болонского процесса необходимо принимать во внимание в ходе национального и международного обмена опытом.

1.1. Опыт Потсдама

Потсдамский процесс реформирования программы обучения начался в 2000 году. Земля Бранденбург, которая имеет частичную законодательную автономию в отношении высшего образования, призвала вузы до 2004 года провести реформу системы обучения в плане сроков и этапов. Поскольку на реализацию дан-

ного мероприятия были выделены финансовые средства, высшее специальное учебное заведение Потсдама в сфере социального обеспечения стало одним из первых, начавших реформу системы подготовки социальных работников.

Основное изменение в структуре обучения заключалось в том, что была выбрана шестисеместровая подготовка бакалавров, так как большое значение придавалось подготовке научных кадров с последующим обучением магистров (см. выше, также 6 семестров на бакалавра плюс 4 семестра на магистра). Ввиду ухудшения демографической ситуации в Германии (низкий уровень рождаемости) и в условиях конкуренции с другими вузами, укороченная форма обучения в 6 семестров представлялась нам наиболее привлекательной, поскольку, несмотря на небольшой срок, она имела качественное наполнение.

В дальнейшем учебный план факультета социального обеспечения в Потсдаме согласно земельным стандартам получил модульную структуру, которая с нашей точки зрения определяет ключевые компетенции и требования к содержанию. Согласно официальным стандартам, курс обучения был раздроблен на модули. Каждый модуль продолжается не больше двух семестров и заканчивается подтверждением результатов в той или иной форме. Каждый модуль имеет четкое описание и цели, то есть учащийся еще перед началом обучения может узнать, какие предлагаются лекции, их содержание и форму проведения (лекция, большой семинар, обычный семинар, а, возможно, лаборатория или проект), какая литература предусмотрена для проверочного испытания, а также когда и в какой форме оно будет проходить (проверочная беседа, контрольная, домашняя работа, реферат или другая форма).

Поскольку Болонский процесс в значительной степени занимается переориентацией учебного процесса, а именно переходом от ориентации на потребление к ориентации на отдачу и конечный результат, большое значение придается соответствующим структурам и формам обучения, а также формам проверки знаний. Если точнее, все эти три аспекта должны дополнять и определять друг друга.

Это означает, что приобретение знаний студентами является приоритетной задачей любого учебного мероприятия, коим может быть лекция с последующей контрольной ра-

ботой.

Если наряду с приобретением знаний на первый план выходит приобретение методических компетенций или получение знаний в области поведения, то такая форма проведения лекции автоматически исключается, так как индивидуальный подход к 150 учащимся, а именно столько обычно присутствует на лекции, невозможен. В таком случае предпочтительна форма семинара, которая предусматривает самостоятельное изучение материала, отчеты о проектных работах, совместную разработку необходимых целей обучения. Впоследствии возможна индивидуальная форма проверки знаний, например презентация, реферат или проверочная беседа.

В высшем специальном учебном заведении Потсдама курс обучения начался в зимнем семестре 2003/2004. Это означает, что в зимнем семестре 2006/2007 первые выпускники этого вуза получают дипломы бакалавров. Программа обучения социальных работников в Потсдаме раздроблена на 20 модулей. Допуском к обучению является 13-недельная практика в сфере социальной работы. На пятом курсе предусмотрена 20-недельная практика (100 рабочих дней), по окончании которой выполняется бакалаврская работа. На ее подготовку отводится 3 месяца. Защита бакалаврской работы происходит на устном экзамене.

Цель структуры обучения – на первых семестрах заложить теоретические знания, а на последующих – уделять внимание вопросам профессиональной ориентации и практического применения знаний.

Процесс реформирования структуры обучения требует от преподавательского состава повышенной гибкости и сплоченности. Ведь в ходе этого процесса проходят сотни заседаний и тысячи часов дискуссий.

Многим учащимся трудно расстаться с прежними представлениями о курсе обучения с получением диплома. Процесс в Потсдаме проходил так же, как и в других высших учебных заведениях. Многие преподаватели вузов сначала защищали свои предметы и настаивали на более жесткой структуре учебного плана. Они не понимали, что за счет перехода на модульную структуру и проверку знаний по окончании каждого модуля, произошло перераспределение учебных часов в сторону увеличения экзаменационной части. Кроме того,

модульные структуры, как правило, взаимосвязаны, и, следовательно, входящие в их состав дисциплины должны преподаваться ежегодно. Это может рассматриваться как некое косвенное ограничение «академической свободы» студентов, которая в Германии охраняется законом, согласно ст. 5 III Конституции.

Подводя итоги процесса в Потсдаме, можно утверждать, что удалось разработать учебный план, который затрагивает различные аспекты социальной работы. Основы таких предметов как психология, социология, политические науки, право и педагогика рассматриваются в совокупности с методическими вопросами, индивидуальной, групповой и коллективной работой, а также этическими и поведенческими аспектами.

Поскольку структура учебного плана была создана только в теории, которая на момент аккредитации еще не имела опыта практической реализации, в процессе реформирования возникали постоянные вопросы, проблемы и новые формулировки, которые требовали постоянной разработки. Для этого мы использовали понятие «точной настройки». Поэтому после успешного реформирования учебного процесса необходимо рассчитывать и на дальнейшее деятельное участие всех заинтересованных сторон.

Так как единого учебного плана для федеральных земель и для Германии не существует, высшие учебные заведения находятся в условиях естественной конкуренции. Эта конкуренция является частичным результатом Болонского процесса, но скрывается тот факт, что многие виды обучения теперь едва ли похожи по своей идее. С одной стороны, во многих видах обучения по-разному происходит процесс передачи информации, это означает, что в отдельных формах обучения передача знаний происходит очень изолированно, и для областей самообучения остается мало возможностей (см. пункт 2 - творческие методы обучения). Другие виды обучения, наоборот, основной считают точку зрения образцового и междисциплинарного обучения, прекрасно зная, что в таком случае учащиеся достигают больших успехов в отдельных областях, но возможно, что обширное обучение науке слишком укорачивается. Здесь необходимо пойти по обходному пути, который отчасти нелегко отыскать.

Студенчеству в процессе реформирова-

ния также отводится важная роль. Они должны быть его активными участниками. Процесс преобразований довольно противоречив. Студенты, отучившиеся 8 семестров и получившие диплом, были старше и имели большее право выбора. С одной стороны, оно было факультативным, но, однако во многих случаях необходимым. Теперь эта факультативность была сокращена за счет курса обучения на бакалавра. Благодаря подробным описаниям учебного плана наряду со списком литературы и т.д. обучение стало более надежным.

Потенциальных работодателей, как государственных, так и частных, необходимо было убедить в преимуществах новых форм и сроков окончания учебы в высших учебных заведениях. У них были серьезные сомнения на этот счет, в основном вызванные сокращением сроков обучения. Мы неоднократно проводили встречи по этому вопросу, на которых делились необходимой информацией. Благодаря дискуссии о новых курсах обучения на бакалавра и магистра в масштабах всей страны, число заинтересованных работодателей постоянно увеличивается. Через несколько лет процесс должен быть завершен.

Как показывает практика высших учебных заведений, ввиду большого числа различных форм обучения в сфере социальной работы (ок. 75 вузов и т.д. с основными целями общего обучения, ухода, здоровья, менеджмента, психотерапии), гибкость студенчества в отношении перемен в национальном масштабе снизилась, так как образование в Баварии едва ли можно сравнить с образованием в Берлине. На международном уровне усталость от процесса перемен наблюдается более отчетливо.

Цель Болонского процесса, а именно повышение гибкости и мобильности студентов, на настоящий момент также считалась противоречивой. Это отчасти объясняется недостаточным объемом вузовского опыта по признанию оценок и дипломов, полученных в другом ВУЗе. В перспективе этот опыт необходимо активно нарабатывать.

Следующая сложность заключается в том, что если студенты за пять с половиной месяцев получают 30 зачетных баллов в течение 900 часов, то в неделю они должны работать около 40 часов. Ввиду низкого уровня оказания материальной помощи государством (BAföG – ссуда на обучение от государства), с одной

стороны, многие студенты вынуждены помимо учебы еще и работать, тогда как другие, наоборот, живут во время учебы дома, а потому, возможно, тратят больше времени на дорогу, так что на практике в вузах невозможно обеспечить необходимую академическую успеваемость.

P. Knezel

THE EXPERIENCE OF SOCIAL WORK- ER STRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract: The article deals with the analysis of the main principles for realizing Bologna proc-

ess and the peculiarities of its implementation in Germany where corresponding higher educational standards have been established on the legislative level. The curriculum of the department of social security in Potsdam University of Applied Sciences according to local standards has got a modulus structure which defines the basic competences and directives for curriculum development taking into account the various aspects of social work.

Key words: principles for realizing Bologna process, the peculiarities of implementation of Bologna process in Germany, the curriculum of the department of social security, modules structure, the local standards, social work.

Prof. Dr. Peter Knösel

1. ERFAHRUNGEN BEI DER AUSBILDUNG VON SOZIALARBEITERN IM LICHT DES BOLOGNAPROZESSES

Vorbemerkung

Der Bolognaprozess, der 1999 mit dem Zusammentreffen der europäischen Bildungsminister seinen Höhepunkt fand, sah die Schaffung eines gemeinsamen einheitlichen Europäischen Hochschulraums bis zum Jahre 2010 in Europa vor. Dabei bilden die Kernpunkte - Mobilität, Flexibilität und Internationalisierung. Ausgangspunkt war, dass durch die Stärkung der wissenschaftlichen Qualifikation insgesamt eine Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort möglich wird.

Kernelement des geplanten gemeinsamen europäischen Hochschulraums ist die Einstufung eines gestuften modularisierten Studiensystems auf Bachelor und Master-Basis mit europaweit vergleichbaren Abschlüssen. Nach dem Absolvieren des Masters schließt sich dann die dritte Phase, nämlich die Möglichkeit der Promotion, entsprechend PHD an. Da in allen 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft ein unterschiedliches Hochschulsystem mit unterschiedlichen Inhalten und Studienabschlüssen existiert, war die Schaffung eines jeweilig einheitlichen Ausbildungsplans pro Studienfach utopisch. Deshalb einigten sich die Wissenschaftsminister auf eine einheitliche Verrechnungsbasis, nämlich dem ECTS (European Credit Transfer System). Das sieht vor, dass die Studierenden jeweils innerhalb des Landes als auch im europäischen Raum in flexibler Weise ihre bisher absolvierten Studienleistungen jeweils in einem anderen Land anerkennen lassen können. Vergleichbar sind die Studienleistungen natürlich nur, wenn ein ähnliches oder gleiches Studienfach angestrebt wird.

Teil des Bolognaprozesses ist eben auch, dass ausdrücklich Transferleistungen aus beruflicher Bildung anerkannt werden können, das heißt, die Studierenden sollen ausdrücklich Leistungen, die sie in ihrem bisherigen beruflichen Leben erworben haben, anerkannt nach einem genauen Auswahl- und Begleitverfahren anerkannt

bekommen.

Außerdem soll es zu einer grundlegenden Reform der Lehre kommen. Der Prozess wird generell betriebswirtschaftlich mit der Umstellung vom Input- zur Outputorientierung beschrieben. Damit kommt dem „Learning outcome“ eine hohe Bedeutung zu und mit dieser Kompetenzvermittlung soll eine stärkere Orientierung an der „Employability“, also der Beschäftigungsfähigkeit erfolgen und erfordert damit eine umfangreiche inhaltliche Neuorientierung in der Hochschullehre und ihrer Didaktik.

In Deutschland wurde mit dem Bolognaprozess ausdrücklich eine Verkürzung des Studiums gefordert. Jahrelang hatten die Hochschulen eine Reform der Studieninhalte blockiert. Nunmehr wurde der Bolognaprozess hierfür benutzt.

Dieser Bolognaprozess erfordert in den jeweiligen Mitgliedstaaten unterschiedlichste Anstrengungen. Die angelsächsischen Staaten, die schon bisher einen Abschluss wie BA und MA hatten, sind naturgemäß von diesem Prozess kaum berührt. Andere Staaten, wie die Bundesrepublik Deutschland, mussten ihre bisherigen Studienabschlüsse wie Staatsexamen und Diplom umstellen. Der Prozess in der Bundesrepublik Deutschland war ein Top Down- Prozess, das heißt, die Administration hat in Deutschland eine komplette Umstellung aller Studienfächer gefordert.

Der Prozess stockt maßgeblich im Bereich der juristischen Ausbildung, der Medizin und der naturwissenschaftlichen Ausbildung.

Die gesetzgeberischen Rahmenvorgaben sind in Deutschland wie folgt festgelegt worden:

1. Pro Studiensemester können 30 „credit points“ (ECTS) erworben werden. Ein „credit point“ steht für eine „work load“ von 30 Stunden, das heißt, ein Student hat in sechs Monaten Semesterzeit, darunter 3 Monate

Vorlesungszeit minus 3 Wochen Urlaub, insgesamt 900 Arbeitsstunden zu leisten. Diese 900 Arbeitsstunden umfassen sowohl die reine Veranstaltungszeit (Vorlesungen, Seminare etc.) als auch die Vorbereitung und Nachbereitung, sowie den Prozess der Wissensaneignung, des Gruppenlernens und der Anfertigung von Leistungsnachweisen.

2. In Deutschland ist ferner festgelegt worden, dass insgesamt während eines Studiums MA/BA höchstens 300 credit points, das heißt 10 Semester studiert werden dürfen. Dies bedeutet, dass entweder sechssemestrige Bachelor- und viersemestrige Masterstudiengänge oder siebensemestrige Bachelor- und dreisemestrige Masterstudiengänge geschaffen werden müssen.

3. Außerdem soll der ganze Lehrplan modularisiert werden. D.h. ein Modul ist eine zeitlich und inhaltlich abgeschlossene Lehrinheit. Ein Modul darf höchstens zweisemestrig sein, weil sonst die Flexibilität leidet. Ein Modul soll mindestens 5 Creditpunkte umfassen und muss immer mit einer Prüfung abschließen.

Zudem sollen die Hochschulen in größere Teilautonomien entlassen werden. Sie entscheiden selber über Studienangebote und Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben. Es existieren weder in den Ländern noch in der Bundesrepublik Deutschland Vorgaben über ein Rahmencurriculum. Damit ein Studium dennoch studierfähig und den inhaltlichen Vorstellungen der wissenschaftlichen Community entspricht, ist in der Bundesrepublik Deutschland ein Akkreditierungsrat gebildet worden, der aus unterschiedlichsten Vertretern verschiedenster gesellschaftlicher Gruppen (Parteien, Gewerkschaften, Ministerien, Arbeitgeberverbände etc.) besetzt wird und die Zulassung von Akkreditierungsagenturen ausspricht. Diese Akkreditierungsagenturen stehen untereinander in Konkurrenz und lassen dann die jeweiligen Studiengänge, die von den Hochschulen angeboten werden, zu. Dazu holen sich die Akkreditierungsagenturen externe wissenschaftliche Begleitung, die sie aus den jeweiligen Universitäten rekrutieren. Das heißt, ein Studiengang kann in der Bundesrepublik Deutschland erst aufgenommen werden, wenn er von einer Akkreditierungsagentur als studierfähig eingestuft wird, das heißt akkreditiert wurde. So eine Akkreditierung kostet ca. 10000 E.

Diese gesetzlichen Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses müssen immer im Rahmen des Erfahrungsaustausches, national und international mitgedacht werden.

1.1. Erfahrungen in Potsdam

Der Potsdamer Prozess der Umstellung des Studienkonzeptes geschah ab 2000. Das Land Brandenburg, welches eine gesetzgeberische Teilautonomie im Hochschulwesen hat, hatte die Hochschulen aufgefordert, bis zum Jahre 2004 ihre Studienabschlüsse umzustellen. Da die Umstellung mit finanziellen Mitteln gefördert wurde, war die Fachhochschule Potsdam im Bereich des Sozialwesens eine der ersten, die die Sozialarbeiterausbildung umstellte.

Die Kernumstellung erfolgte der Gestalt, dass sich der Fachbereich für eine sechssemestrige Bachelo-

rausbildung entschied, weil der wissenschaftlichen Ausbildung durch den konsekutiven Master hohe Bedeutung zukam (Vgl. oben, also 6(BA) plus 4 Semester(MA)) und angesichts des demographischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland (niedrige Geburtenrate) wir in einer Konkurrenzsituation mit den Universitäten und anderen Hochschulen den kürzeren sechssemestrigen Studiengang am attraktivsten hielten, der eine gute und kurze Ausbildung vor sieht.

Der Fachbereich Sozialwesen in Potsdam hat dann entsprechend den Ländervorgaben, eine Modulstruktur geschaffen, die aus unserer Sicht jeweils die Kernkompetenzen und auch die inhaltlichen Anforderungen definiert. Wie aus den offiziellen Vorgaben ersichtlich, war das Studium anhand einer Modulstruktur zu strukturieren. Danach ist jedes Modul allerhöchstens zweisemestrig anzulegen. Jedes Modul ist mit einem Leistungsnachweis abzuschließen. Jedes Modul ist mit einer genauen Lehrzielbeschreibung vorzunehmen, d.h., der Studierende kann schon vor Aufnahme des Studiums erkennen, welche Vorlesungen angeboten werden, welche Inhalte anhand welcher Veranstaltungsform (Vorlesung, Großseminar, Seminar bzw. besondere Lehrform wie Werkstatt oder Projekt) angeboten wird, welche Literatur der Prüfende voraussetzt und wann in welcher Prüfungsform (Prüfungsgespräch, Klausur, Hausarbeit, Referat oder sonstige Form) das Gelernte abgefordert wird.

Da der Bolognaprozess maßgeblich von der Umorientierung des Lernprozesses, nämlich von der Inputorientierung auf die Outputorientierung lebt, kommt den jeweiligen Lehrinhalten, der Lehr- und Lernform und den jeweiligen Prüfungsformen maßgebliche Bedeutung zu, noch genauer, alle drei Faktoren müssen sich ergänzen und bedingen einander.

Das bedeutet konkret, steht der Wissenserwerb in einer Veranstaltung im Vordergrund, kann diese Veranstaltung als Vorlesung angeboten und dementsprechend mit einer Klausur abgefragt werden.

Steht neben dem Wissenserwerb aber auch der Erwerb von Methodenkompetenzen bzw. der Erwerb von Handlungsfragen im Vordergrund, scheidet damit die Vorlesungsform automatisch aus, weil ein individuelles Eingehen des Lehrenden auf 150 Studenten, die normalerweise in einer Vorlesung sitzen, nicht möglich ist. Hierbei ist eine Seminarform zu bevorzugen, die dann entsprechend auch als Lehrform selbstgesteuertes Lernen, Projektberichte, gemeinsames Erarbeiten von zu vereinbarenden Lernzielen vorsieht und jeweils dann auch in einer individuellen Prüfungsform wie z.B. der Präsentation oder eines Referats oder eines mündlichen Prüfungsgesprächs möglich macht.

An der Fachhochschule Potsdam begann der Studiengang im Wintersemester 2003/2004. Das heißt, im Wintersemester 2006/2007 haben die ersten Absolventinnen und Absolventen die Fachhochschule Potsdam mit einem BA-Abschluss verlassen. Das Potsdamer Sozialarbeitsstudium ist in 20 Module aufgeteilt. Studiovoraussetzung ist ein 13-wöchiges Praktikum an einem Arbeitsplatz im Feld der sozialen Arbeit. Es beinhaltet im 5. Semester ein Praktikum von 20 Wochen, das heißt 100

Arbeitstagen und schließt mit einer Bachelorarbeit, die innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten angefertigt wird, ab. Die Bachelorarbeit wird anschließend in einer mündlichen Prüfung verteidigt.

Ziel des Studiums war, in den ersten Semestern verstärkt auf die Frage der Wissensvermittlung Wert zu legen. In den höheren Semestern sollte dann verstärkt auf die Bereiche Orientierungswissen und Anwendungswissen Wert gelegt werden.

Der Prozess der Umgestaltung des Studiums erfordert vom Kollegium ein hohes Maß an Flexibilität und Mitwirkung. In diesem Prozess finden hunderte von Sitzungen und tausende von Stunden an Diskussionen statt.

Manchen Lehrenden gelingt es schwer, von ihren früheren Vorstellungen aus dem Diplomstudiengang Abschied zu nehmen. Der Prozess in Potsdam verlief ähnlich wie in anderen Hochschulen. Viele Hochschullehrer verteidigten anfänglich ihre Lehrgebiete und beharren auf einer curricularen Verankerung. Sie ahnen nicht, dass durch die Umstellung auf die Modulstruktur und die Prüfung eines jeden Moduls eine Vervielfachung des Prüfungsaufwandes erfolgte. Außerdem sind Modulstrukturen in der Regel fest verbindlich, d.h., sie müssen jährlich gelehrt werden und sind damit indirekt eine Einengung des Lehrenden in seiner Freiheit der Lehre, die in der Bundesrepublik Deutschland grundgesetzlich durch Art. 5 III GG geschützt ist.

In der Auswertung der Erfahrungen aus Potsdam ist festzuhalten, dass es sehr wohl gelungen ist, ein Curriculum zu gestalten, welches unterschiedliche Aspekte der verschiedenen Felder der Sozialen Arbeit betrifft. Die Grundlagen der Fächergestaltung wie Psychologie, Soziologie, politische Wissenschaften, Recht und Pädagogik sind ebenso enthalten wie die Fragen der Methode, Einzelfall, Gruppe und Gemeinwesen sowie die ethischen Fragen und Handlungsfragen.

Da die curriculare Struktur nur theoretisch aufgebaut wurde und sich bei der Akkreditierung noch keine Praxiserfahrungen ergeben haben, tauchen innerhalb des Umsetzungsprozesses dauernde Fragen, Probleme und neue Fragestellungen auf, die ständiger Bearbeitung bedürfen. Wir haben dafür den Begriff der Feinsteuerung benutzt. Deshalb ist selbst nach erfolgter Umstellung des Studienganges mit weiteren erheblichen Anstrengungen aller Beteiligten zu rechnen.

Da kein einheitliches Curriculum für die Bundesländer bzw. für die Bundesrepublik existiert, stehen die Hochschulen naturgemäß in Konkurrenz. Diese Konkurrenz ist ausdrücklich als Teilergebnis des Bologna-Prozesses gewünscht, unterschlägt aber, dass nunmehr viele Studiengänge in ihren Ansätzen kaum noch vergleichbar sind. Zum einen gehen viele Studiengänge unterschiedlich in der Lehrvermittlung vor, das heißt, einzelne Studiengänge setzen sehr isoliert auf Wissensvermittlung und geben den Bereichen des selbstgesteuerten Lernens geringe Spielräume (Vgl. Punkt 2 kreative Lehrmethoden). Wiederum andere setzen auf den Gesichtspunkt des exemplarischen und interdisziplinären Lernens, wohl wissend, dass die Studierenden sodann einen höheren Lernerfolg in Einzelbereichen erreichen, aber möglicherweise die breite

wissenschaftliche Ausbildung zu kurz kommt. Hier muss ein Mittelweg beschritten werden, dessen Findung zum Teil schwierig ist.

Der Studentenschaft kommt in der Umsetzung auch eine wichtige Rolle zu. Sie sind in der Umsetzung zu beteiligen. Der Prozess der Umgestaltung verläuft widersprüchlich. Die Studenten waren im Diplomstudiengang, der achtsemestrig war, älter und hatten mehr Wahlfreiheiten. Diese waren einerseits beliebig aber oft auch gewünscht. Diese Beliebigkeit ist nun durch den Bachelorstudiengang beschnitten worden. Durch die engen curricularen Beschreibungen nebst Literaturliste etc. ist eine größere Verlässlichkeit in das Studium eingekehrt.

Die öffentliche und private Arbeitgeberseite musste von den neuen Studienabschlüssen überzeugt werden. Es herrschte hierzu eine große Skepsis, weil die Ausbildung verkürzt wurde. Wir haben am Fachbereich wiederholt Treffen, Informationsabende etc. abgehalten. Durch die bundesweite Diskussion über die neuen Abschlüsse BA und MA weitet sich der Kreis der einstellungsbereiten Arbeitgeber ständig aus. In ein paar Jahren wird der Prozess abgeschlossen sein.

In der Hochschulpraxis zeigt sich, dass angesichts der Vielzahl von unterschiedlichen Sozialarbeitsstudiengängen (ca. 75 Hochschulen u.a. mit den Schwerpunkten Allgemeine Ausbildung, Pflege, Gesundheit, Management, Psychotherapie) national eine Wechselflexibilität der Studentenschaft zurückgegangen ist, weil eine Ausbildung aus Bayern mit der aus Berlin kaum zu vergleichen ist. International ist dieser Prozess der Wechselseitigkeit noch stärker zu verzeichnen.

Das Ziel von Bologna, nämlich eine Flexibilität der Studierenden zu ermöglichen, hat sich im Moment also ins Gegenteil gekehrt. Dies liegt zum Teil auch an den geringen Erfahrungen der Hochschulen mit der Anerkennung anderweitig erworbener Studienleistungen und wird sich sicher in Zukunft verbessern.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Studierenden, wenn sie in fünfeinhalb Monaten 30 credit points, das heißt, 900 Stunden work load leisten müssen, auf eine wöchentliche Arbeitsbelastung von ca. 40 Stunden kommen. Angesichts der niedrigen staatlichen Unterhaltsleistungen (BAföG) sind viele Studenten zum einen darauf angewiesen, neben ihrem Studium noch zu arbeiten, und wiederum andere wohnen während des Studiums noch zu Hause und haben deshalb längere Anfahrtswege, so dass tatsächlich an der Hochschule die erforderliche Studienleistung nicht erbracht werden kann.

ГЛОБАЛЬНЫЕ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ*

Аннотация: Раскрыты возможности и перспективы развития и саморазвития социальной работы как науки и влияния на нее смежных научных дисциплин. Подчеркнута важность вопроса о статусе и общественном признании социальной работы как профессиональной деятельности. Дана экспертная оценка основным направлениям и содержанию региональной модели вузовской подготовки специалиста социальной сферы на примере Республики Татарстан.

Ключевые слова: социальная работа как наука, общественное признание, профессиональная деятельность, региональная модель, подготовка специалистов, специалист социальной сферы, Академия социального образования, Республика Татарстан.

Движение современного гражданского общества к качественно новому состоянию, в основе которого лежат общечеловеческие ценности – гуманизм, милосердие, защита и реализация прав человека, порождают все более отчетливую потребность в специализированной деятельности по решению разнообразных социальных проблем всех категорий населения. Социальная работа как особая профессиональная деятельность по решению этих проблем является своеобразным ответом на подобный запрос.

Становление и развитие социальной работы во всем мире идет в условиях постоянных дискуссий. Одним из горячо обсуждаемых вопросов является вопрос о статусе и общественном признании социальной работы как профессиональной деятельности. Несомненно, процессы глобализации и интеграции весьма зримо воздействуют на социальную работу, причем речь идет не только и не столько о самоочевидных последствиях этих процессов, сколько об изменении самой парадигмы социальной работы, то есть о возникновении новых образцов, норм, ориентиров как в теории, так и в практике социальной работы.

Одновременно, в последнее время во многих странах отмечена тенденция включать

в социальную работу очень широкий круг проблем, непосредственно не связанных с теми конкретными задачами, которые она должна решать. Такое широкое определение профессии социального работника, к тому же часто ассоциируемое с другой профессиональной деятельностью – «исполнителем бытовых услуг» – может служить препятствием и даже свести на нет развитие социальной работы как профессиональной деятельности, исказить имидж профессии в истинном понимании ее сущности и значения. На это обращают внимание и наши зарубежные коллеги в своих публикациях и выступлениях (Ф.Волцитс (Германия), Ута-Мария Волтер (США), М.Кнезевик (Хорватия), Брус Лэгей (Великобритания) и т.д.

Более того, участвуя в крупных международных конференциях и Всемирных Конгрессах по социальной работе в России, Израиле, Германии, США и других странах, с удивлением отмечала, что во многих выступлениях, в частности, социальных работников из Австралии, Литвы, Японии, социальная работа, как и 50 лет назад сводится к оказанию помощи и поддержки «сырым и убогим», бедным и инвалидам. Мы в своих исследованиях и рекомендациях придерживаемся такой точки зрения, что социальные работники не должны замыкаться на работе с исключительно маргинальными слоями населения, а стремиться расширить поле своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, можно отметить как положительную тенденцию отход от проблем маргиналов и перенос внимания социальных работников на представителей «среднего класса», удовлетворение их разнообразных потребностей, особенно в условиях мирового экономического кризиса.

На мой взгляд, в исследованиях по социальной работе мало внимания уделяется вопросам развития и саморазвития социальной работы как науки. Большинство европейских публикаций и презентаций на конференциях отражает чисто практические результаты работы отдельных людей, а выступления, в которых доминировала бы строгость научной мысли, несколько выпадают из общего ряда, и

* © Мухаметзянова Г.В.

сугубо научные доклады воспринимаются не так содержательно, как доклады о практическом опыте социальных работников.

Наши исследования показали, что сегодня помимо традиционной проблемы соотношения эмпирического и теоретико-методологического компонентов в развитии социальной работы как науки остро стоит проблема влияния на нее смежных научных дисциплин, что, несомненно, также требует глубоких и системных исследований.

Социально-экономический опыт развития России и Республики Татарстан последних лет свидетельствует об их стремлении не только выбирать наиболее соответствующие национальным особенностям новые формы демократии и экономического развития, но и новые модели социальной политики и социальной работы как ведущего инструмента воплощения ее в жизнь.

Наш анализ результатов научных исследований и социально-педагогической практики Республики Татарстан выявил, что, несмотря на богатейший мониторинг социальной работы, теоретические и практические вопросы становления системы подготовки компетентных специалистов социальной сферы как совокупной деятельности и самой подготовки к этой деятельности, решаются без достаточного методологического обоснования. Так, слабо учитываются вопросы содержания структурно-профессиональных конструкторов, сущностных характеристик социальной сферы и специалиста для ее структур, не разработана методологическая основа процесса подготовки специалиста в региональной системе непрерывного профессионального образования, не определены принципы соотношения федерального и регионального компонентов подготовки специалиста.

Практически отсутствуют исследования проблематики, касающейся подготовки специалиста в дистанционной системе обучения, непосредственно интегрированной с социальной сферой региона, а также места и роли дистанционного обучения в региональной системе непрерывного профессионального образования.

Современное российское общество, как никогда ранее, нуждается в специалистах социальной сферы, обладающих той необходимой мерой социально-профессиональной компе-

тентности, которая помогает позитивно решать проблемы маргинальных, обездоленных и слабозащищенных категорий населения.

Учитывая, что социальная работа имеет интегральный характер, следовательно, ее представители должны обладать качествами педагога, психолога, медицинского работника, юриста, социолога, а также государственного служащего. Существуют личные качества, позиции и ценности, являющиеся существенными для практической социальной работы. Но преобладающее внимание должно уделяться готовности социального работника оказывать помощь и решать проблемы клиентов. Укажем, что требования к его (ее) человеческим и профессиональным качествам поистине безграничны. Приоритетнее роль человеческих, и никакая система подготовки и повышения квалификации, никакие лекции и психотренинги не в состоянии научить душевной чуткости или чувству юмора, педагогической интуиции и деликатности поступка.

В своей деятельности социальные работники постоянно сталкиваются с вечными «дилеммами», одна из них - каких приоритетов должны придерживаться социальные работники - приоритета государства, отдельного работодателя, клиента или того социума, в котором действует социальный работник? С точки зрения основных ценностей Международных сообществ, на первом месте должна быть защита интересов и прав клиентов, через них - интересов общества, и наконец, работодателя и государства.

У Академии социального образования (КСЮИ) - давние и плодотворные контакты и связи с зарубежными специалистами социальной сферы. Участие в международных Форумах и Конгрессах по социальной работе, беседы с коллегами показали, что наряду с неповторимыми, уникальными специфическими чертами, связанными с условиями, особенностями культуры и традиций каждой страны, в развитии социальной работы в России и странах Европы можно найти то общее, без чего эта профессиональная деятельность утратила бы свои базисные характеристики.

С уверенностью можно утверждать, что развитие социальной работы в России и РТ происходит в одном с европейскими странами направлении и их объединяет профессиональная культура работников социальной сферы,

включающая в себя универсальные общечеловеческие, общественно признанные базовые ценности и общие стандарты профессионального поведения, а также система научных знаний и практических умений (теория и технологии ведения социальной работы).

Наше консультирование ведущих специалистов и профессиональных служащих различных социальных агентств и благотворительных фондов, участие в совместных Проектах и программах по вопросам реформирования подготовки специалистов социальной сферы в условиях единого образовательного пространства позволили составить более осмысленное и адекватное представление о проблемах и перспективах отечественной системы профессиональной подготовки социальных работников. Постоянные контакты с представителями региональных национальных ассоциаций, в частности из стран СНГ, а также с экспертами по теории и практике организации социальной работы в США, Великобритании, Голландии, Германии, КНР, Израиле и России дали возможность переосмыслить результаты исследований, адаптировать понятийно-терминологический аппарат социальной работы, включая тезаурус профессионализации специалистов социальной сферы.

Обращение к российскому опыту подготовки специалиста социальной работы позволяет отметить проблемы двух видов. Во-первых, это проблемы, характерные для всего высшего образования на данном этапе развития российского общества (проблемы репродуктивности обучения, его низкая практическая ориентированность, отсутствие тесных междисциплинарных и трансдисциплинарных связей и т.д.). Во-вторых, подготовка в российских вузах специалистов по социальной работе не имеет сложившихся традиций и длительной истории. Зачастую ее организаторы переносят в эту специфическую сферу опыт подготовки по другим специальностям, тогда как для социальной работы требуется иная, более полная, развернутая структура процесса подготовки - от изучения социального заказа (маркетинг) до программ индивидуального продолжения обучения в процессе непрерывного образования.

По своей аксиологической и функциональной природе социальная работа представляет собой один из самых многоплановых

и трудоемких видов профессиональной деятельности, детерминированной отношениями типа «человек-человек». Ее непосредственный субъект (социальный работник) осуществляет все многообразие функций организации, обеспечения психологической поддержки, правовой и административной защиты, коррекции поведения и др. Это специалист, который по мировым стандартам может работать на разных уровнях реализации социальной политики государства (управление, материально-техническая и правовая помощь нуждающимся, подготовка специалистов по социальной работе). Такой специалист в силу вышеизложенного должен освоить в процессе подготовки большой и разнородный объем знаний, которые служат основой профессиональных умений в области координации, управления, организации, диагностирования, анализа проблемных жизненных ситуаций, коммуникации, коррекции и реабилитации.

Совершенно очевидно, что подготовка специалиста в таком многоаспектном, сложном по содержанию и формам реализации виде деятельности не может сразу сложиться и начать функционировать как целостная система, тем более в условиях социально-экономических преобразований, в которых сейчас находится Россия. Но важно подчеркнуть, что многие исследователи предпринимают попытки разработать различные модели подготовки специалистов, в основном концентрирующиеся вокруг проблемы поэтапной подготовки специалиста в области социальной работы, последовательного решения обучающих задач, постоянного обеспечения студентов программами самообучения и саморазвития.

Предполагается, что подготовка специалиста должна рассматриваться как сложная многоаспектная деятельность, совокупным субъектом реализации которой выступает интеграция учебно-методически-административной структуры учебного заведения с кафедрами, преподавателями, студентами, усвоение обучаемыми определенных этических норм (профессиональных кодексов) и следование им, определенные личностные (индивидуально-психологические) качества, такие, например, как гуманистическая направленность, эмпатичность, альтруистическая доминанта и др.

В современном образовательном поле

Республики Татарстан сложилась многоуровневая и развернутая система непрерывной профессиональной подготовки специалиста социальной сферы, обусловленная закономерностями:

- функционирования и развития субъекта социальной сферы;
- взаимосвязи между субъектом и объектом социальной деятельности и их диалектики;
- использования в непрерывной системе подготовки специалиста социальной сферы особой отрасли человеческого знания - социологии личности, способствующей формированию целостного представления о системе и механизмах социальной защиты человека, населения и личности в окружающем мире, социуме, практической ориентации в этой системе, понимания смысла, генезиса и способов решения личностных проблем, умений социальной самозащиты и защиты других, гуманистических мотивов милосердия и социального подвижничества;

- функционирования социума как сферы жизнедеятельности людей, социологических требований к ее проектированию и организации, направления и нормативно-правовые акты по социальной защите человека и критерии его социальной защищенности, проблемы групп риска, причин и источников деструктивного поведения, условий и способов самозащиты.

В региональной модели вузовской подготовки специалиста социальной сферы приоритетными являются три базовых уровня процесса подготовки, включающие одиннадцать относительно самостоятельных блоков:

I. Подготовительно-ориентировочный уровень

Первый блок первого уровня предполагает на основе ознакомления с отечественным и зарубежным опытом приобретение профессиональной ориентировки в содержании, целях, специфике социальной работы как профессиональной деятельности. Реальными субъектами такой деятельности являются научно-исследовательские и методические объединения, кафедры вуза.

Второй блок подготовки предполагает изучение, анализ и систематизацию нормативных документов, необходимых для изучения нормативно-правовой базы: а) сущности соци-

альной работы, б) процесса подготовки к ней в вузе. Субъектами второго блока являются; юридическая служба вуза, учебно-методические объединения.

Третий блок подготовки реализуется на основе актуальной оценки и прогностического анализа социальной ситуации. Определение характера (качество, направление, количество специалистов социальной сферы) социального заказа, определение квалификационных требований и уровня профессионализма специалиста составляет его содержание, которое выступает также в качестве образца - результата деятельности в процессе подготовки. Субъектами являются организационно-административная и психологическая службы вуза, его научно-исследовательские подразделения и кафедры.

Четвертый блок - разработка новой парадигмы содержания и форм учебно-методического обеспечения на основе личностно ориентированного подхода и гуманистической психологии. Субъекты - учебно-методические объединения, исследовательские группы.

Пятый блок подготовки включает профессиональный отбор преподавателей и студентов на основе соответствия квалификационным требованиям по личностным, коммуникативным и интерактивным характеристикам. Субъект деятельности - социально-психологическая служба вуза.

Шестой блок подготовки - комплектование учебных групп. Субъекты деятельности - администрация вуза, психологическая служба.

Седьмой блок - организация учебного процесса по четырех-компонентной схеме (освоение знаний, практика, тренинг, исследовательская работа) при параллельном освоении каждого из компонентов модульной организации преподавания учебных дисциплин, разграничении их на основные (базисные), элективные курсы, факультативы. Субъектами являются учебно-методические объединения, преподавательский корпус.

II. Уровень реализации и контроля

Восьмой блок профессиональной подготовки включает организацию учебного процесса как управление учебной деятельностью студента и группы. Субъекты - преподаватели и сами студенты.

Девятый блок подготовки - обеспечение условий и положительного подкрепления практики в социальных службах, пансионатах, ин-

тернатах и т.д., формирование и деятельность института супервизоров. Субъекты деятельности - администрация вузов, научно-методические объединения, администрация социальных учреждений, супервизоры, студенты.

Десятый блок подготовки предполагает организацию управляемой дифференциации обучения по специализациям с учетом интересов, способностей, возможностей обучающихся, результатов их предшествующего обучения. Субъекты деятельности - кафедры.

III. Уровень саморазвития

Одиннадцатый блок подготовки - руководство саморазвитием студентов. Субъекты этой деятельности - как преподаватели, так и сами студенты.

Таким образом, состав, структура и содержание модели подготовки специалиста социальной сферы в образовательных учреждениях региона представляют собой многоуровневый процесс, каждый из уровней которого имеет свой субъект, цель, задачи, способы и средства реализации. При этом системообразующим фактором является соответствие личностных качеств студента практике обучения, целям, условиям работы и задачам практической деятельности будущего специалиста.

Мировой опыт показывает, что во всех странах существует строгий отбор контингента на профессию социального работника. В усилиях многих зарубежных университетов, направленных на профотбор абитуриентов для социальной работы, отмечена тенденция – рефеминизации профессии. Эта тенденция стала особенно очевидной в странах Евросоюза, например, в Турции принимается ежегодно равное количество мужчин и женщин, в Португалии предпочтение отдается претендентам, окончившим профильные школы при университетах, ориентированные на социальные науки, при этом предпочтение отдается мужчинам. В Греции предпочтение также отдается соискателям-мужчинам.

Во многих странах университетское образование включено в процесс виртуализации, то есть большой вес имеют программы дистанционного образования, телеконференции, образование через интернет-сайты и пр. Для любого студента университет и преподаватель должны быть оперативно доступны. Все материалы учебных курсов и результаты исследований размещаются на сайте профессора,

а студенты имеют круглосуточный доступ к нему, где они также общаются со своим профессором и оставляют ему послания и готовые письменные работы.

Завершая, укажем, что в России имеется уникальный опыт социальной работы и неповторимый вклад в историю благотворительности, развития волонтерского движения, гуманистических традиций социальной теории. Отечественная система социальной работы и инновационный опыт подготовки компетентных специалистов социальной сферы призваны поддержать место России в ряду ведущих стран мира, ее международный престиж как страны, которая всегда отличалась высоким уровнем культуры, образования и милосердия. Этот престиж должен найти свое выражение не только в общественном признании российской социальной работы как в самой стране, так мировым сообществом социальных работников. Особое значение в этом отношении имеет развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного и профессионального пространства со странами СНГ, расширение российского рынка социально-образовательных услуг, активизация участия российских исследователей в международных социальных проектах и программах.

G. Muhametzyanova

SOCIAL WORK AND TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE: GLOBAL AND REGIONAL ASPECTS

Abstract: Disclosure of possibilities and prospects of social work development and self-development as a science; the influence of its adjacent research disciplines on social work. Emphasis is given to the question of social work status and its public recognition as a professional activity. Presentation of expert assessments of the main directions and content of regional model of social sphere specialist's training is shown on the example of the Tatarstan Republic.

Key words: social work as a science, public recognition, professional activity, regional model, training of Specialists, specialist in Social Sphere, the Academy of Social Education, the Tatarstan Republic.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием академической мобильности студентов как первостепенного приоритета и основного принципа построения единого образовательного пространства. Дан сравнительный анализ форм, моделей, опыта социально-педагогической поддержки мобильных студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции.

Ключевые слова: академическая мобильность студентов, единое образовательное пространство, приоритеты, принципы, сравнительный анализ, опыт, социально-педагогическая поддержка, поддержка мобильных студентов, международная образовательная интеграция.

В условиях глобализации и интернационализации российского общества и модернизации его важнейшей сферы – образования, происходят кардинальные реформы в содержании образования, технологиях и средствах обучения, складываются новые отношения между профессиональными учебными заведениями и рынком труда, формируется единое образовательное и научное пространство.

Проблематика реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса отличается неоднозначностью, проявляясь в сложных и противоречивых субъектно-объектных отношениях с социумом. Национальная обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интеграции и европеизации высшего образования. Этот фундаментальный конфликт проявляется в различных вопросах и проблемах: признании университетских дипломов и специализаций, развитии международных форм образовательного аудита и оценки качества полученного образования, в вопросах международной аккредитации. Чтобы предложить реальные шаги по преодолению этого конфликта, необходимо исследовать основные направления и опыт реформирования европейского высшего образования по канонам Болонского процесса, а также проблемы и перспективы конвергенции

образовательных систем в условиях международной образовательной интеграции. Ее существенными характеристиками за счет согласованной образовательной политики становятся взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего.

Тем не менее, одновременная реализация всех условий Болонского процесса не представляется осуществимой в силу финансовых и временных ограничителей. Очевидно одно — следует расставить акценты. Развитие академической мобильности студентов является одной из наиболее конкретных и соответственно реализуемых задач интеграционных процессов.

Академическая мобильность студентов в тексте Болонской Декларации характеризуются как первостепенный приоритет и наряду с задачей обеспечения качества высшего образования – как основной принцип построения единого образовательного пространства. Однако ее нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным *только с системой обмена студентами* или преподавателями вузов разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения, что актуализировало необходимость концептуального и научно-методического обеспечения данного процесса.

Разработка научно-педагогических основ процесса формирования академической мобильности студентов, а также исследование конструктивного международного опыта в этой области имеет принципиальную актуальность, и в пользу этого можно обозначить следующие аргументы:

* © Трегубова Т.М.

1. В каждой из стран-участниц отмечается применение собственных подходов к решению проблем «болонизации», которые характеризуются различной степенью сочетания общеевропейского и национального компонентов в реформировании высшего образования, престижем и традициями. Однако, необходимо признать, что в целом, многовековое европейское университетское образование проигрывает молодому «американскому образовательному продукту», который продвигается на Европейский рынок за счет очень агрессивной маркетинговой политики, нетрадиционных и неевропейских провайдеров высшего образования, проникающих на европейский рынок через офшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное on-line-образование. Решающим фактором в преодолении второстепенного положения Европы на международном рынке образовательных услуг является усиление привлекательности и конкурентоспособности общеевропейского образовательного пространства, развитие системы «социально-педагогического сервиса» и поддержки студентов в период получения ими профессиональной подготовки.

2. Обосновано и понятно стремление России выбирать наиболее соответствующие национальным особенностям модели международной образовательной деятельности и формы академической мобильности. Вместе с тем, анализ публикаций по развитию академической мобильности в странах Евросоюза и России, а также изучение деятельности Центров международного сотрудничества и академической мобильности российских вузов свидетельствуют о наметившейся в последнее время тенденции включать в данное понятие очень широкий круг аспектов, непосредственно не связанных с теми конкретными задачами, которые должна решать академическая мобильность студентов. Слишком расширенное толкование данного феномена, к тому же изначально неверно ассоциируемое с другим понятием «Утечка умов» (“*Brain drain*”) или «Утечка Мозгов» (“*Fuite de cerveau*”) может серьезно затормозить или даже свести на нет «встраивание» российских субъектов образовательного процесса в общеевропейские процессы мобильности.

3. Компаративные исследования такого плана представляют особый интерес и цен-

ность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, видения задач и миссии образования в современном обществе. Что есть позитивного, да и негативного в европейском опыте реформирования профессионального образования и совершенствования академической мобильности студентов? Каковы приоритеты в ряду социально-педагогических, культурно-исторических, социально-экономических и других предпосылок развития этих процессов? Это - вопросы особой значимости, и требуют фундаментальных исследований.

Более того, данная тема приобрела большую актуальность в связи с Национальными проектами Российской Федерации, которые сегодня позиционируются как ключевой вопрос внутренней образовательной политики и выступают стимулом и катализатором системных преобразований в отраслях «Образование».

Однако имеет место запаздывание теоретического осмысления опыта организации и содержания процесса формирования АМ студентов в странах ЕС. И если раньше это было связано, прежде всего, с эмпирической неизученностью данной проблемы, то сегодня это обусловлено, в первую очередь, недостаточностью концептуальных исследований и низкой информационной поддержкой в СМИ международных интеграционных процессов в области образования.

Научные публикации об академической мобильности часто содержат в себе принципиальные противоречия, поскольку отражают не столько общие, сколько частные моменты развития (по-своему интересные и полезные для практики российской высшей школы) различных типов и видов академической мобильности без обобщения и систематизации, что актуализирует необходимость концептуального обеспечения использования зарубежного опыта формирования академической мобильности в отечественной высшей школе. Более того, анализ генезиса становления и развития академической мобильности зафиксировал немало идеологических и парадигмальных наслоений, что свидетельствует о доминировании на разных этапах апологетики этнокультурных или социально-политических точек зрения. Но

таков стиль западных издателей - каждому автору, который считается экспертом, предоставляется полная свобода выражения. Здесь нет привычных нам краткости, логичности, единства точек зрения при широте охвата проблематики.

Несмотря на то, что с необходимостью подготовки мобильных специалистов человечество столкнулось лишь в конце XX века, в истории высшей школы накоплен значительный опыт по решению данной проблемы. Он восходит к трудам Сократа, Платона, Аристотеля, Пифагора, согласно которым, образование должно быть направлено не столько на подготовку специалиста и профессионала, сколько на воспитание личности, подготовленной к гражданской ответственности, личности с определенными и востребуемыми обществом ценностными ориентациями. Такое образование развивало все те качества человека, которые и сегодня определяют академическую и профессиональную мобильность личности. Не были утеряны традиции формирования мобильных специалистов и в последующей мировой истории университетского образования. В Европе первые упоминания об **академической мобильности** относятся к VIII веку; рост числа европейских университетов (с девяти в IX веке до более чем 80 в XIII в.) также сопровождался крупномасштабной миграцией ученых. В России царь Иван Грозный послал семнадцать юношей учиться за границу, однако ни один из молодых людей не вернулся. Аналогичная деятельность Петра Великого в XVIII веке оказалась более успешной: из пятидесяти посланных им студентов многие вернулись и стали выдающимися учеными и военачальниками. Кроме того, исторический опыт свидетельствует, что превентивные меры и законы (например, в г. Болонья (Италия), потенциальным эмигрантам - смерть) оказывались неэффективными.

Для современной российской высшей школы развитие академической мобильности студентов дает много плюсов, а именно: повышается качество образования, так как возрастает межвузовское международное партнерство и конкуренция; образовательный процесс становится более гибким, нелинейным и асинхронным; обновляется образовательная инфраструктура, расширяется аудиторный фонд, компьютерная база вуза. Поскольку вуз в силу

ограниченности материальных ресурсов сможет поддерживать программы академической мобильности не всех, а только части своих студентов, в руках деканатов окажется дополнительное средство стимулирования учёбы студентов — только лучшие получают возможность поехать за рубеж бесплатно или со значительными скидками. Кроме того, вуз получит стимул для организации эффективной системы обучения своих студентов английскому языку как языку европейского образовательного пространства. Изучившие на хорошем уровне английский язык студенты получают доступ к англоязычной специальной литературе, которую смогут изучать в оригинале; это может дать импульс их научной работе. Престиж вуза, гарантированно направляющего своих студентов учиться в европейский вуз-партнёр на семестр или учебный год, вырастет; увеличится его привлекательность для абитуриентов.

Более того, у российских вузов есть материальная заинтересованность в развитии академической мобильности. Абитуриент непременно выберет тот вуз, где есть возможность получить качественное образование, учиться у лучшего преподавателя не только в России, но и в европейском вузе-партнере и получить конвертируемый диплом, и будет платить за эту возможность, а за счет повышения стоимости обучения на платном отделении учебное заведение сможет привлекать талантливых преподавателей, закупать современную технику и улучшать условия для обучения бюджетников.

Анализ совокупности документов, определяющих глобальные перспективы развития академической мобильности по канонам Болонского процесса, позволил разработать и охарактеризовать научно-педагогические основы формирования АМ студентов, то есть те общие константы и базисные характеристики, определяющие академическую мобильность как научное знание, как интегративную характеристику личности, как процесс и, вычленив которые, можно вести поиск и разработку собственных, аутентично российских моделей формирования академической мобильности субъектов образовательного процесса.

Анализ и дискурс современного состояния теоретических поисков в области формирования АМ показал, что для феномена АМ как полифункциональной междисциплинарной деятельности характерен, с одной сто-

роны, громадный разброс теорий, с другой, полное отсутствие собственных фундаментальных теорий, а лишь разработка небольших концепций. В этой связи было важно найти те теоретические подходы, которые содержат элементы комплексности, отражают современный уровень теоретических осмыслений формирования АМ, показательны для социальной реальности в целом, и, главное, могут наметить пути к поиску новых теорий или их комбинаций, которые наиболее полно охватывали бы и интерпретировали все составляющие академической мобильности.

В процессе наших исследований было дано авторское обобщенное определение понятия «академическая мобильность студентов», позволяющее рассматривать её как методологический конструкт, состоящий из трех взаимосвязанных сущностей академической мобильности, которая определяется нами как 1) **интегративное качество личности**, 2) **как деятельность субъекта образовательного процесса**, детерминированную меняющимися образовательную среду событиями, результатом которой выступает самореализация личности в образовании и профессии; 3) **как принцип реформирования современного высшего образования**, реализация которого обеспечивает свободное движение личности на международном рынке образовательных услуг.

В ходе исследования были определены и систематизированы факторы, стимулирующие развитие академической мобильности студентов и актуальные с точки зрения осмысления образовательных потребностей обучаемых и возможных способов их удовлетворения в условиях международной образовательной интеграции. Ведущими факторами являются создание диверсифицированной системы социальной защиты обучаемых и актуализация социальных функций профессиональных учебных заведений.

Тезис «Трудно быть студентом» должен быть осмыслен и реализован социально-педагогически, обеспечивая реальную поддержку субъектов образовательного процесса в едином образовательном пространстве.

Социально-педагогическое сопровождение - это своего рода метаинститут, который охватывает множество видов социальной помощи и профессиональной деятельности (педагогов, психологов, врачей, юристов), но клю-

чевое место здесь принадлежит социальным работникам. Велика их роль также в создании привлекательного и конкурентоспособного учебного заведения (одна из ведущих задач Болонского процесса).

Социально-педагогическое сопровождение обучаемых осуществляется через «Государственные и негосударственные программы поддержки студентов», что трактуется весьма широко и распространяется на любой вид деятельности - от детально разработанного комплекса мероприятий до акта выделения из бюджета определенной суммы средств на финансирование отдельных мероприятий, имеющих весьма расплывчатый характер.

В странах ЕС и США действует свыше 300 государственных и более 700 добровольческих программ поддержки и защиты учащейся молодежи на общенациональном и местном уровнях (в английской терминологии - scheme, plan, programme). Наиболее массовыми являются программы Лиги защиты молодежи, «Лиги неограниченных возможностей кампуса», «Студенты за ликвидацию голода», «Лицом к улице», «Европа в каждой школе», «Приобщение к городским проблемам» и, конечно же, программы Армии спасения, которые охватывают в настоящее время большинство профессиональных учебных заведений.

Картина социальных услуг для студентов и преподавателей достаточно пёстрая: большое количество фрагментарных и узко специализированных видов помощи. Например, по данным Американской ассоциации социальных работников, на начало 2008 года было зарегистрировано 1313 видов социальных услуг. Департамент образования, здравоохранения и социального благосостояния правительства США сгруппировал все виды помощи, оказываемые студентам, в две большие группы: социальная помощь для поддержания минимального жизненного уровня и помощь в особых жизненных ситуациях, куда входят и программы поддержки мобильных студентов.

В целом, можно отметить множество сходных черт между американской и европейской моделями социальной работы со студентами. Принципиальное отличие между ними в том, что основополагающим принципом социальной работы в странах ЕС является предупреждение неблагополучия, превентивный характер социальной помощи. В Соединен-

ных Штатах акцент делается на терапевтический аспект: механизм социальной поддержки включается в том случае, когда налицо все признаки неблагополучия, существует просьба о помощи самого студента и доказано, что он(а) нуждается в помощи. Однако одной просьбы нуждающегося в помощи недостаточно: социальные службы обязаны провести проверку на предмет выяснения, действительно ли нужна помощь заявителю, особенно в тех случаях, когда речь идет о материальных затратах.

Роль социальных служб помощи студентам с годами возрастает. Расширение "поля" деятельности социальных служб связано с осознанием того, что многие проблемы учащихся порождены ситуацией, в которой находятся или попадают учащиеся, а не их личностными особенностями; эффективность решений учащегося в большей мере определяется предоставлением ему альтернатив. Отсюда стремление социального работника к совершенствованию учебного заведения, созданию благоприятного психологического климата. Как справедливо отмечают американские ученые (D. Herworth, J. Lewis, S. Minuchin), касаясь социальных работников в учебных заведениях, их следовало бы называть психо-социологами образования, поскольку за ними сохраняются и функции клиницистов, и психометристов, и роль исследователей; в то же время на них возлагаются обязанности содействовать решению сугубо социальных проблем.

Рассказ о «социально-педагогическом сервисе» в учебных заведениях хотелось бы дополнить своими личными впечатлениями от деятельности многочисленных служб помощи и поддержки студентов, которые созданы и успешно функционируют в американских университетах наряду с большим количеством Ассоциаций, Союзов студентов, созданных самими студентами для защиты своих интересов. Перечислю лишь некоторые из них, к услугам которых я сама прибегала в период моего обучения в магистратуре в Университете г. Толедо (штат Огайо) и знаю об их деятельности не по книгам:

- служба помощи студентам по вопросам академического обучения. Если у студента возникли какие-то проблемы по изучаемому предмету или курсу, то служба выделяет тьюторов, обычно студентов-докторантов, которые бесплатно, 4 часа в неделю будут заниматься

с этим студентом. Единственная обязанность последнего - после каждого занятия расписываться в специальном журнале, что занятие проведено;

- служба по оказанию помощи студентам в написании и оформлении письменных работ, которые выполняются в период изучения курса (описание интервью, посещения школ или анализ уроков), так называемый Writing Center. Преподаватель по любому предмету имеет право снижать оценки за ошибки в правописании (чаще всего за неправильно расставленные запятые). Особое внимание обращается на соблюдение стандартных требований к оформлению цитат, ссылок на авторов и т.д. Каждый студент, а также и преподаватель имеют право обратиться в данную службу и получить бесплатную консультацию (до 4-х часов еженедельно) по написанию и оформлению работ.

В каждом государственном университете есть специальные службы в структуре отделов по работе со студентами, которые специализируются по защите и поддержке женщин-студенток. Услуги, предлагаемые этими службами, предоставляются бесплатно и охватывают различные сферы деятельности: от консультирования и дополнительных уроков по отдельным программам, практических занятий по самообороне до индивидуальных тренингов с психотерапевтами по коррекции взаимоотношений с окружающими и изменению характера. Женщина-студентка в период обучения в университете окружена особой заботой и вниманием. Если она задержалась дотемна в библиотеке или Центре отдыха, то студенческий "эскорт" проводит ее до общежития или автобусной остановки; Медицинский центр университета ежемесячно снабжает всех студенток специальной литературой и проспектами-бюллетенями Национального центра по вопросам здоровья женщины, чтобы женщина могла принимать компетентное решение в вопросах своего здоровья; Университетская служба карьеры поможет найти студентам-женщинам временную или постоянную работу.

Служба защиты интересов женщин-студенток может проводить также расследование в случае, если студентка или преподавательница обратилась с жалобой на какого-либо преподавателя или студента, который, по ее мнению, говорит ей неприличные комплименты, делает намёки, преследует ее или домогается. По

данным Национальной ассоциации женщин в образовании, только Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе за последние три года заплатил более миллиона долларов как компенсацию за ущерб, понесённый студентами-женщинами, подвергнувшимися преследованию со стороны преподавателей-мужчин. В частности, этот же университет заплатил 300 тыс. долларов студентке, подвергшейся нападению со стороны однокурсника в общежитии, так как руководство университета и его службы не смогли обеспечить соответствующую безопасность и сохранность.

В структуре университетских служб есть специальные люди, в обязанности которых входит обязательный анализ содержания письменных тестов, экзаменационных заданий и проектов на предмет наличия расовой, религиозной или половой дискриминации. Интересно отметить, что возросшее за последнее время число жалоб на предвзятость профессоров при оценивании письменных работ студентов из-за расовых или половых предрассудков привело к тому, что студенты теперь не подписывают свои фамилии на экзаменационных листах, а указывают номер студенческого билета. “Расшифровка” происходит уже после оценивания работы в “Университетской службе по академическим успехам”, однако, судя по американской прессе, эта мера проблему не решает.

Завершая, можно сделать следующие выводы:

1. Социально-педагогическое сопровождение процесса получения профессионального образования в вузе создает предпосылки для решения имеющихся у обучаемых социальных, юридических, медицинских проблем, выступает профилактическим средством асоциального поведения молодежи.

2. Эффективность и результативность социально-педагогического сопровождения обеспечивается научно обоснованными целями, принципами, подходами, а также подбором оптимальных методов и средств.

3. Социально-педагогическое сопровождение выступает гарантом успешного выбора жизненного и профессионального пути для учащейся молодежи, обучая на примерах соблюдения семейного и общественного долга, воспитывая в духе законопослушания, миролюбия, доброжелательности, уважения к религии, милосердия, рачительного хозяйствования.

4. Социально-педагогическое сопровождение является ведущим фактором развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции.

Однако много еще предстоит сделать: сегодня стимулирование академической мобильности в нашей стране осуществляется в одностороннем порядке и направлено на расширение экспорта образовательных услуг. При этом наблюдается неконтролируемая академическая миграция граждан РФ за рубеж в частном порядке при поддержке их иностранными организациями в виде стипендий и образовательных грантов.

Использование зарубежного опыта социальной поддержки обучаемых, как наиболее универсального и отвечающего ожиданиям общества и возможностям профессии, позволит отечественным реформаторам если не избежать, то минимизировать возможные негативные последствия и ошибки в данном виде деятельности, а также сопоставить собственные решения с опытом других и тем самым лучше оценить целесообразность и риски их принятия.

T. Tregubova

SOCIAL-PEDAGOGIC ESCORT AS A FACTOR OF DEVELOPING THE ACADEMICIAN MOBILITY OF STUDENTS IN TERMS OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL INTEGRATION

Abstract: The article examines the issues related to the academic mobility promotion as a priority and key principle of European higher education area formation. The paper presents the comparative analyses of forms, models, and experience of social-pedagogical support of mobile University students in the international education integration context.

Key words: Academician Mobility of Students, priority, principle, higher education area, comparative analyses, experience, social-pedagogical support, support of mobile University students, international educational integration.

РАЗДЕЛ II. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН-УЧАСТНИЦ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Кнэзель П.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН КУРСА «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»*

Аннотация: В статье представлен опыт перехода от системы подготовки дипломированных специалистов на модульную систему «бакалавр-магистр» в Высшей профессиональной школе г. Потсдам, представлены особенности формирования нового курса, профессиональные и социальные компетенции, методика и организация учебного процесса на факультете социального обеспечения.

Ключевые слова: учебный план, социальная работа, модульная система, переход, Высшая профессиональная школа г. Потсдам, особенности, компетенции, методика, организация, факультет социального обеспечения.

1. Переход на новую систему обучения

Факультет Социального обеспечения в специальном высшем учебном заведении г. Потсдам начал сложный многоуровневый процесс перехода от системы подготовки дипломированных специалистов на модульную систему «бакалавр-магистр».

При этом можно было отметить следующие изменения:

1. Необходимость в реализации законодательных предпосылок из закона об общих принципах организации высших учебных заведений, а также решения Правительства федеральной земли касательно системы «бакалавр» (см. выше). Это касалось, прежде всего, продолжительности модуля, числа модулей, применения Европейской системы зачетного перевода (ECTS) и т.д. (ср. выше п.1.1.) Соответственно этому, на каждом факультете имеется Положение об обучении и проведении экзаменов, в котором прописаны все моменты

по содержанию обучения. Данное положение должно быть принято коллегиями факультета и вуза. По данному положению устанавливаются продолжительность модулей, количество зачетных единиц, содержание обучения, а также экзамены. Эти пункты содержатся в описании модуля. В описании модуля также содержится список литературы. Наряду с описанием модуля существует положение о практике, определяющее продолжительность и содержание практических занятий в период 100-дневной практики.

2. Необходимость в определении количественного соотношения занятий на ступенях бакалавриата и магистратуры (модель 6+4 семестра или 7+3 семестра). Общая продолжительность обучения на ступенях бакалавриата и магистратуры не должна превышать 5 лет. Специальное высшее учебное заведение г.Потсдам (Fachhochschule Potsdam - FHP) ввиду существующей между вузами конкуренции, а также важности магистратуры для дальнейшего получения докторской степени (PhD) приняло решение в пользу модели 6+4. Обучение имеет очную форму и не подразумевает совмещение с работой.

3. Из-за короткого срока учебного курса оказалось невозможным выделить в программе узкие специализации, как, например, работа с пожилыми людьми, мигрантами или психиатрия. Учебный курс носит обобщенный характер.

4. Необходимость в определении целей обучения (ср. ниже). Цели обучения тесно связаны с формой учебного занятия (семинар, группа семинаров, лекция), от которой зависит соответствующая система сдачи экзаменов. Если речь идет о получении теоретических

* © Кнэзель П.

знаний, то занятия проводятся в форме лекций, а экзамен сдается в виде письменной экзаменационной работы. Если речь идет об этике, поведении и профессиональной рефлексии, то занятия проводятся только в форме семинаров, и в конце семинара необходимо выдержать устный экзамен или подготовить реферат. Такое соединение учебного плана, формы учебного занятия и системы сдачи экзаменов является центральной задачей Болонского процесса.

5. Из-за короткого срока учебного курса было запланировано всего 100 рабочих дней производственной практики от вуза. В течение этого периода студенты 4 дня в неделю проходят практику в учреждении и 1 день в неделю посещают занятия в вузе. Если практика проходит за рубежом или в удаленной местности, контроль над практикой со стороны вуза осуществляется дистанционно через Интернет. На курсе «Социальная работа» также требуется прохождение 13-недельной предварительной практики.

6. При составлении учебной программы важную роль играет штат сотрудников факультета. На нашем факультете насчитывалось 19 кафедр, и учебная программа должна охватить обязательные часы нагрузки всех преподавателей. Нельзя также забывать про научные исследования, которыми занимаются отдельные преподаватели.

7. Выше перечислены все изменения, коснувшиеся содержания учебной программы на данном курсе. Коллегия провела сравнение курса в разных странах. Помимо этого, состоялось общение с другими заинтересованными организациями, в частности, с профсоюзами, шестью благотворительными объединениями: Благотворительной организацией Римско-Католической церкви, Благотворительной организацией Евангелической церкви, Немецким обществом Красного Креста, Благотворительным обществом рабочих и т.д., которые предоставляют рабочие места большинству наших выпускников. Затем была проведена встреча с Федеральной службой трудоустройства, посвященная обзору тенденций на рынке труда.

Регулярно проводятся встречи в министерствах и других подобных учреждениях. Коллегия включена в сеть вузовских организаций, которые также занимаются вопросом модульной структуры.

8. Существуют различные варианты до-

стижения трех главных целей обучения: знаний, методов и поведения. Некоторые вузы видят основу образования в профессиональной компетенции, поэтому упорно пытаются сосредоточить обучение именно на передаче компетенций. Другие вузы акцентируют внимание на отдельных областях социальной работы, например, на работе с пожилыми людьми, с наркозависимыми людьми, с молодежью, с людьми, имеющими психические отклонения, приюты для женщин и т.д. Все цели квалификации описаны в квалификационной структуре. Если преподаватель исходит из удачного опыта образцового обучения и считает студентов способными как в теории так и на практике перенести его на различные области социальной работы, нет необходимости обучать всему. Правда, другие преподаватели сохранили скептическое отношение к данному вопросу, они стараются охватить максимально возможный объем материала, объединяя передачу компетенций с привязкой к сфере деятельности. Болонский процесс должен ориентироваться только на результат обучения, таким образом из центра внимания уходит обучение, его место занимает учеба студентов. Из-за этого нет четкой взаимосвязи системы зачетных единиц и продолжительности обучения. Теоретически я мог бы преподавать один час, а требовать от студентов объема работы на 100 часов. Самостоятельное изучение предмета является менее эффективным по сравнению с занятиями под руководством преподавателя; исходя из этого, можно говорить о косвенной связи учебного занятия с подготовкой к нему и его анализом, и данная связь может изменяться.

В ФРГ еженедельно проводятся около 22-24 часов занятий, которые проходят раз в неделю в течение семестра. Курс лекций длится 7 месяцев. Остальное время отводится на подготовку отчетов о выполненных работах и на сдачу экзаменов.

Каждый факультет должен определить, сколько часов лекций являются обязательными для посещения, т.е. должен ли студент посещать все лекции или он имеет возможность выбора и изучает, например, только три темы из пяти предложенных. Наряду с этим, проводятся такие факультативные занятия, как театральная лаборатория, междисциплинарные занятия на других факультетах или цикл занятий на определенную тему: бедность, угроза жизни

ребенка, финансирование, общественная работа и т.д.

II. Формирование учебного курса

1. Основание для введения учебного курса

С введением степени бакалавр гуманитарных наук в рамки специальности «Социальная работа» (BASA) в зимнем семестре 2004/2005 последовала незамедлительная реакция факультета социального обеспечения в специальном вузе г. Потсдам на требования и предложения Болонского процесса. С одной стороны, теперь студентам этого факультета предоставляется возможность получить квалификацию, соответствующую стандартам европейской системы образования и зарубежным формам фиксирования получаемых квалификаций, что облегчает международную мобильность выпускников. В этом плане особенно интересен рынок труда в регионе Бранденбург/Берлин, растущий за счет притока мигрантов из стран Восточной Европы. С другой стороны, с введением степени бакалавриата на факультете социального обеспечения был использован принцип модуляризации, который содействует развитию дидактики высшей школы по всей парадигме от обучения к изучению, от ориентирования на получение знаний к ориентированию на результат обучения, а также ставит в центр учебного процесса специальную науку «Социальная работа» и ее мульти- и трансдисциплинарную связь со смежными науками.

Факультет **считает своей задачей с введением степени бакалавра ускорить процесс повышения квалификации и развития научной базы для социальных работников. Впервые в немецкоязычном пространстве это даст возможность социальным работникам получить степень магистра, которая создает необходимые предпосылки для научной деятельности, либо достичь высоких позиций в сфере социальной работы, включая работу в высших организациях.** Данный учебный курс (степень магистра «Социальная работа», специализация «Семья») на факультете сопровождается практическими занятиями и подлежит аккредитации.

2. Постановка целей, организация и профиль обучения

Система бакалавра «Социальная работа» предлагает студентам универсальную квалификацию и ориентируется на постоянное

пополнение их практического опыта. Целью обучения на данной ступени является выпуск профессионалов, которые, несмотря на частичную, либо практическую специализацию на отдельных целевых группах, сферах деятельности и методах, не забывают про общественный контекст социальной работы, определяющий ее суть. Социальный работник выступает универсальным профессионалом дважды: во-первых, социальная работа носит универсальный характер ввиду своих общественных начал; сегодня социальные работники заняты во всех сферах общества. А во-вторых, универсальным является фактор случайности в различных сферах компетенции: социальные работники специализируются на определенных целевых группах, сферах деятельности и методах, но их профессиональная компетенция, в противоположность другим специальностям, остается мульти- и междисциплинарной. На основании этого формируются направление и профиль обучения на ступени бакалавриата «Социальная работа».

Профиль обучения на данной ступени характеризуется приобретением базовых знаний, прежде всего, в научных теориях данной и смежных специальностей, а также в методах исследования и действия в сфере социальной работы. Мульти- и трансдисциплинарная перспектива при этом играет важную роль в формировании практических навыков во время базового обучения и планировании углубленного обучения, однако речь идет скорее о том, что многогранность социальной работы необходимо изучать на практических примерах в выбранных областях, что сделает данную область удобной для отражения и пользования, а не подчинять ее теоретической рационализации. При этом студенты приобретают такие ключевые знания, как толерантность к неоднозначности, оценочная компетенция и навыки в самостоятельной организации процессов обучения и производства.

Таким образом, на организацию и направленность учебного курса особенно сильное влияние оказали такие виды мероприятий, как лаборатория, междисциплинарные вводные семинары в упоминаемые общественные и социально-научные дисциплины, а также проектное исследование, объединяющее в себе теорию и практику, с участием преподавательского состава.

В *лаборатории* учащиеся уже на начальном этапе обучения в течение двух первых семестров начинают самоорганизованное, кооперативное, ориентированное на проведение проектов и изучение проблем обучение и приходят к своим первым результатам. На примере проблемных сторон целевой группы или сфере деятельности студенты овладевают компетенцией, необходимой для самостоятельного и научного выявления из генералистской перспективы и объяснения проблематики на практике. Результаты исследований студентов будут представлены в форме презентации.

На *междисциплинарных семинарах* по общественным и референтным дисциплинам основное внимание уделяется таким темам, как работа, справедливость, семья и включение/исключение различных научных перспектив в соответствующем тематическом поле. При этом учащиеся изучают то, что необходимо им в практике: мультиперспективное наблюдение проблемных ситуаций и выбор соответствующего способа поведения. Наблюдение объекта с разных перспектив формируется в отдельный принцип на протяжении всего обучения.

На стадии углубленного изучения в *проектах, объединяющих в себе теорию и практику*, уже возможна работа над темой, начиная с концептуального развития и до итогового анализа, включая отражение смыслового содержания задач, деятельности и опыта, проведенных и извлеченных из практики. В центре внимания стоит учение, ориентированное на специальную науку «социальная работа», о том, что теории, концепции и методы, которые приводят к окончательным решениям, выявляются, изучаются и испытываются на основе практических вопросов и проблем.

При этом учебные проекты систематизируются с учетом концепции социальной работы с возрастными группами (дети, подростки, взрослые, пожилые люди), когда адресаты социальной помощи наблюдаются с точки зрения их семейных отношений. Работа по такому направлению предусматривает наличие квалификации степени магистра, которая предлагает научную базу для социальной работы с семьями. Выпускники проходят практику под контролем преподавателей вузов, а также опытных сторонних супервайзеров, которые оказывают профессиональную поддержку на высоком уровне.

Другим важным фактором влияния на формирование профиля обучения является кооперация с региональными социальными учреждениями. Совместная работа ведется, прежде всего, в таких сферах, как работа с семьями и родителями, медиация и экологическое воспитание, судебная помощь несовершеннолетним и судимым, а также помощь пожилым людям и людям с психическими отклонениями. Отличительной особенностью всех специальностей на факультете социального обеспечения в специальном вузе г. Потсдам является растущее значение систематизированного и поддерживаемого в режиме он-лайн учебного материала.

3. Связь концепции с прогнозируемыми тенденциями развития в науке и в системе занятости

Наука и практика социальной работы находятся в постоянном развитии не только исходя из социально-политических причин. Задачи профессии социального работника обуславливают незамедлительное влияние общественных изменений на науку социальной работы и на требования к специалистам данной области. Обучение на факультете предусматривает воспитание в студентах умения приспособиться к таким изменениям. Так, четыре самые обсуждаемые в рамках науки социальной работы и популярные на практике концепции не остаются без внимания и на теоретических занятиях, и в исследованиях: это ориентирование на жизненный уклад, ориентирование на социальное пространство, теория связи с психоанализом, а также системная теория (в том числе конструктивистская и постмодернистская). Если говорить об изменениях в системе занятости, то необходимо отметить появление перед социальными работниками новых задач, часто обозначаемых такими понятиями, как социальный и персональный менеджмент. В центре внимания стоит вопрос, как социальный работник в обществе, подвергаемом радикальным изменениям (например, глобализация, особенно экономическая; пустые общественные кассы; трансформация социального государства; демографический взрыв), может действовать эффективнее (экономичнее, дешевле) и целенаправленнее, а также больше ориентироваться на ресурсы – и все это часто в рамках трудовых отношений (например, в рамках срочного трудового договора), которые требуют от сотрудника постоянной гибкости и мобильности.

Изменения, затронувшие практическую область социальной работы и систему занятости, требуют от выпускников умения быть гибкими и открытыми при составлении собственной биографии. Так, студенты научатся процессам саморефлексии и приспособления к изменяющимся условиям уже с первых семестров обучения на ступени бакалавра «Социальная работа» во время работы в обязательных менторских группах. На занятиях студенты обсуждают и выбирают для себя исходя из собственных способностей, интересов и целей, а также в рамках предложений и требований курса подходящие способы успешного и систематического освоения их требовательной и постоянно меняющейся профессии.

Факультет старается учитывать все изменения, происходящие в профессиональной области, в практических занятиях и реагировать на них соответствующим образом. Недавно Берлинское специальное высшее учебное заведение им. Алисы Саломон провело исследование современной ситуации на рынке труда и требуемого профиля выпускников отделения социальной работы для региона Берлин-Бранденбург.* Результаты проведенного исследования подтвердили актуальность ключевых моментов и перспектив предлагаемого нами образования. Из этого следует, что большая часть свободных мест предлагается в таком направлении социальной работы, как «Помощь детям и подросткам» (хотя и со снижающейся тенденцией, но тем не менее). Именно по этой специализации на нашем факультете проводятся интенсивные занятия и исследования. В то же время мы не упускаем из вида изменения в демографической ситуации и расширяем наше предложение в направлении «Социальная работа с пенсионерами и поддержка гражданской активности пожилых людей».

4. Получение профессиональной квалификации и окончание обучения на основе приемлемой концепции обучения, последовательной и направленной на достижение цели обучения – подготовки к профессиональной деятельности, требующей применения научных знаний и методов

Выпускники ступени BASA получают профессиональную квалификацию, необходимую для работы в социальной сфере и осно-

ванную на новых и проверенных знаниях, а также поддерживаемую концепцией модуляризации из дидактики высшей школы. Приемлемость предлагаемой концепции обучения подтверждается на примере модульной структуры (см. в приложении подробный обзор по данной теме).

Далее необходимо упомянуть о новой концепции обучения на факультете Социального обеспечения. Наряду с направлением, изучающим конкретные компетенции, широкое применение находит концепция обучения, которая основана на работе в команде, а также на интерактивной коммуникации и кооперации (особенно во время лабораторных занятий и в работе над проектом). При этом студенты не только приобщаются к практическим занятиям в сфере социальной работы, но и учатся брать на себя ответственность за организацию своего учебного процесса и достигать поставленные перед ними цели. Это становится предпосылкой для изменения учебной роли студента и соотносится с развитием его критического и уверенного поведения.

Факультет Социального обеспечения также признает существование и постоянное развитие специальной науки социальной работы, которая является основой концепции обучения. Модули обучения опираются как на центральную учебную программу «Социальная работа», так и на принятые квалификационные рамки учебного курса.

III. Профессиональные и социальные компетенции, методика и организация учебного процесса

1. Передача профессиональных, методических и социальных знаний в рамках обучения (как по изучаемой специальности, так и из смежных областей знаний)

Обучение на ступени BASA направлено на выпуск квалифицированных социальных работников с универсальным профилем, подготовленных как к работе в социальной сфере, так и к переходу на ступень магистра. При этом курс преследует цель закрепить перспективу универсальности, обучая студентов компетенциям в релевантном направлении социальной работы, и затем развивать их знания в области медийных средств. Разделение общего профиля на отдельные предметы осуществляется по модульному принципу, где наряду с содержа-

* Berthe Khayat (2006): Was müssen zukünftige SozialarbeiterInnen wissen und können, in: *alice*, Heft 13/2006, S. 48.

нием обучения изложено описание компетенций, определяющих цели обучения.

Все компетенции, которые студенты должны получить во время обучения на ступени BASA, нашли свое место в контексте принятой на конференции министров культуры (КМК) квалификационной структуры для системы бакалавра и квалификационной структуры «Социальная работа», предложенной рабочей группой факультетов Социального

обеспечения, в том числе и нашего факультета. Однако структура компетенций, описанная в модулях и выделяющая области ориентирования, объяснения и поведения, не может подчиняться всем принятым в данных структурах положениям, поэтому модульное описание курса «Социальная работа» (BASA в режиме он-лайн), получившего аккредитацию до принятия обеих квалификационных структур, состоялось без изменений.

Цели профессионального обучения

Навыки в ориентировании

- это навыки, необходимые для адекватного восприятия социальной работы в контексте специальной и смежных наук, а также приемов практической работы и теоретических концепций. Они необходимы студенту для получения обширного комплексного знания о научных основах и методах социальной работы, практического опыта в (как минимум одной) релевантной области социальной работы, а также понимания ключевых проблем, концепций и примеров из профессиональной сферы.

Навыки толкования

Подразумевают объединение знания и понимания, когда простое понимание необходимо дополнить знанием о том, почему так происходит, как это происходит или как это представлено, чтобы соединить практику с объяснительными моделями, причины с результатами, а цели – со средствами, либо обратить внимание на модели системной теории, на коммуникацию и самореференцию. Это должно привести к критическому, а также мульти-/или трансдисциплинарному пониманию важнейших основ, теорий, парадигм и методов в социальной работе.

Знания и компетенции в поведении

Объединяет отработанные навыки и базовые методические знания в сфере социальной работы с практическими навыками и знаниями в выбранных областях. Такая ориентированная на область применения компетенция подразумевает способность распознавать задачи и анализировать их, осуществлять их планирование в соответствии с профессиональными стандартами, проводить и оценивать преобразования, а также выбирать для этого подходящие методы и инструменты. Данная компетенция направлена на развитие навыка критической работы с действующими социальными учреждениями и критический анализ возможностей их дальнейшего развития. Именно в контексте формирования у студентов универсальных компетенций очень важна способность к самостоятельной организации учебного процесса.

Таким образом, данная область включает в себя знания о (рациональной) постановке целей, об условиях надлежащего поведения в сфере социальной работы, а также об источниках опасности, о методах работы и операциях, о планировании и разработке концепций, о вспомогательных средствах, о гарантии качества. Сюда же можно причислить знания об источниках информации и их применении. Знать «где» также важно, как знать «что» или «как».

Студент, желающий стать квалифицированным специалистом, должен уметь применять необходимые для определенной рабочей области методы и находить правильное решение проблем, что способствует расширению и углублению его знания и понимания. Равнозначно умение передать и аргументировать содержание соответствующего профессионального процесса, что предполагает взаимодействие как с представителями профессиональной области, так и с целевыми группами социальной работы.

Смежные цели обучения и ключевые компетенции

Социальная и личностная компетенции

- Эмпатия, коммуникативные навыки, умение работать в команде, ответственность, конфликтность, саморефлексия, самостоятельность, самообладание

Этическая компетенция

- Отражение представления о человеке, критический анализ профессиональных стандартов с этической точки зрения, разграничение отдельных сфер интересов и их анализ

Межкультурная компетенция

Знание особенностей различных культур, коммуникативные и интерактивные навыки работы с культурной средой, навыки работы с представлениями о себе и характеристиками другого лица

Гендерная компетенция

- Знание культурных, структурных и обусловленных процессом социализации факторов половой дифференциации, осознанное неприятие стереотипов половых ролей и половой дискриминации

Профессиональные цели формируются на основе ступенчатого обучения. В течение первых трех семестров, образующих базовый этап обучения, студенты приобретают базовые знания и навыки толкования, второй период обучения направлен на получение общего представления о профессиональной области «Социальная работа» и на ориентирование в ней, а также на развитие компетентности и поведенческих навыков в данной сфере. Смежные цели обучения уже включены в план учебных занятий и заложены в учебные модули под различными аспектами и на разных уровнях.

2. Модуляризация учебной программы

Вся учебная программа разбита на 17 модулей. Перечень модулей представлен в приложении 1 Особых условий Положения об обучении и сдаче экзаменов для ступени бакалавриата «Социальная работа» (посещаемый курс). Также представлено подробное описание модулей. Положение об обучении и сдаче экзамена, а также описание модулей доступны для всеобщего просмотра по ссылке <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/ordnungensozwes.html>.

В основе понятия «модуль» лежит определение, данное Федеральной государственной

комиссией по планированию образования и содействия исследованиям (BLK): модуль – это «законченная учебная единица с планом содержания и временными рамками, которая включает в себя различные формы учебного занятия. Это единица, которая доступна как качественному (содержание), так и количественному (зачетные единицы) описанию и оценке (экзамен)*. Первые пять модулей проводятся в течение одного учебного года. Остальные модули распределяются по семестрам.

Предлагаемые вашему вниманию модули рекомендованы комиссией факультетов Социальной работы, однако сама структура модулей была изменена лишь частично.

Все вышеназванные модули являются обязательными и ведут как к отдельным законченным квалификациям, так и к целостной комбинации отдельных квалификаций, которые затем образуют желаемый профиль. Модульные группы являются компонентами структуры обучения, которая объединяет в себе социальную работу, смежные с ней науки, интеграцию теории и практики в процесс обучения, общеобразовательный курс и бакалаврскую работу:

* Bund-Länder-Kommission 2002, S. 4

Базовый этап обучения

Семестр	№	Модуль	Зачетные единицы
1 - 2	1	Мастер-класс	15
	2	Основы специальной науки «Социальная работа»	15
	3	Основные методы и поведенческие концепции в сфере социальной работы I	5
	4	Общественные и научные основы социальной работы I	10
	5	Правовые и социально-политические основы I	15
Количество зачетных единиц для 1-го и 2-го семестров			60
3	6	Основные методы и поведенческие концепции в сфере социальной работы II	10
	7	Общественные и научные основы социальной работы II	5
	8	Правовые и социально-политические основы II	5
	9	Экономические основы и организация социальной работы	5
	10	Междисциплинарный модуль	5
Количество зачетных единиц для 3-го семестра			30
Общее количество зачетных единиц для базового этапа обучения			90

Продвинутый этап обучения

Семестр	№	Модуль	Зачетные единицы
4	11	Теория и практика I	20
	12	Теории социальной работы	5
	13	Основные методы и поведенческие концепции в сфере социальной работы III	5
Количество зачетных единиц для 4-го семестра			30
5	14	Теория и практика II (интегрированная практика)	30
	Количество зачетных единиц для 5-го семестра		
6	15	Теория и практика III	15
	16	Социальный менеджмент	5
	17	Заключительный модуль (бакалаврская работа)	10
Количество зачетных единиц для 6-го семестра			30
Общее количество зачетных единиц для продвинутого этапа обучения			90

2.1. Специальную науку «Социальная работа» представляют модули 2, 3, 6, 9 (базовый этап обучения), а также 12, 13 и 19 (продвинутый этап обучения). Предметом модуля 2 являются базовые знания социальной науки с элементами истории и этики. Основой этих базовых знаний является модуль 12 (теории социальной работы), который знакомит с главными теориями и их направлениями в социальной работе. Второй комплекс образуют модули «Методы и концепции в поведении» (3, 6, 13). По своему содержанию они делятся на обязательные и факультативные модули. Обязательные включают в себя такие темы как ведение беседы и консультирование, работа с отдельным пациентом и в социальном пространстве, стратегии и инструменты исследования. Факультативные модули предлагают студентам ознакомиться с эстетической практикой, конфликтной психологией и целевыми группами социальной работы. Третья комбинация включает в себя такие модули как «Организация», «Экономические основы социальной работы» (9) и «Социальный менеджмент» (19).

2.2. Смежные науки разделены на две части и также представлены в виде модулей базового этапа обучения «Общественные и научные основы социальной работы» (модули 4 и 7) и «Правовые и социально-политические основы социальной работы» (модули 5 и 8). Уже по названию модулей можно говорить о взаимосвязи релевантных наук в контексте социальной работы. Модули общественной и научной тематики знакомят, с одной стороны, с моделями и способами познания смежных наук, а с

другой стороны, представляют собой практическое введение в анализ социальных структур и процессов на примере таких предметных областей, как семья, работа, социальная справедливость или импликация/экспликация (модуль 4). Далее ведется работа по определению ключевых моментов и их значения для социальной работы в минимум трех общественных и научных дисциплинах (модуль 7). Название модуля «Правовые и социально-политические основы» указывает на два направления: главные принципы правового знания (например, семейное право, правовая основа помощи детям и подросткам, основное обеспечительное и административное право) и социально-политические основы поведения в сфере социальной работы/социальной педагогики.

2.3. Модули «Интеграция теории и практики в процесс обучения» присутствуют как на базовом, так и на продвинутом этапах обучения. Это модули 1 (лабораторная работа), 11, 14 и 15 (теория и практика I – III), которые, ориентируясь на практическое применение и опираясь на примеры, подробно рассматривают поля действий и практическую реализацию действий в области социальной работы, а также должны структурировать компетенции в области знаний и пониманий на горизонтальном и вертикальном уровне обучения.

Центральным элементом модуля «Лабораторная работа» являются лабораторные занятия на базовом этапе обучения, в течение которого студенты проводят исследования в предметных областях социальной работы и представляют вниманию общественности

(высшей школы) результаты этих исследований. Модуль на основе ориентированного на решение проблем учебного процесса объединяет получение знаний в изучаемой области с усвоением принципов научной деятельности, метод оценки – с эмпирическими методами социального исследования. Нацеленная на результат и проводимая в коллективе работа, а также привлечение профессиональных форм аргументации и коммуникативных структур развивают социальную и личностную компетенцию. Одновременно модуль помогает применять навыки ориентирования в разных сферах социальной работы. Это должно помочь студентам в конце базового этапа обучения применить полученные специальные знания и выбрать научную или практическую область социальной работы, в которой они будут проходить практику.

Выбранная практическая область социальной работы станет ядром студенческих проектов (на каждую область – ок. 5 человек), которые лежат в основе модулей «Теория и практика» I – III (модули 11, 14 и 15) и выполняются под наблюдением преподавателей. Во время реализации проекта, проводимого в рамках практики, студент должен познакомиться с основами и принципами действия выбранной практической области, используя при этом теоретические знания и ориентируясь на получение опыта. На практических занятиях ведется разработка, реализация и анализ результатов практического проекта, а также изучение возникших во время практики вопросов. Приобретенный опыт также рассматривается сквозь призму этической, социальной, экономической и управленческой перспективы. На данном этапе обучения первостепенное значение имеют именно практические занятия, начинающиеся в пятом семестре, которые становятся неотъемлемой частью учебного процесса и проходят в виде студенческих проектов, тематических семинаров, занятий с участием наблюдателей. В дополнение к студенческому проекту и к практическим занятиям, студенты должны выбрать область для углубленного изучения, которая имела бы мультидисциплинарную направленность, и в которой тема семьи в соответствии с концепцией проекта играла бы приоритетную роль. Модули теории и практики предоставляют возможность выбора между специальной и смежными науками, что позволяет либо рас-

ширить границы взаимодействия с выбранной рабочей областью, либо выйти за них.

2.4. Следующая стадия - общеобразовательный курс – преследует цель передачи компетенций, выходящих за пределы профилированной учебной программы. В рамках междисциплинарного модуля (10) студенты изучают профессиональную терминологию на английском языке и выбирают дополнительную профессиональную область вне специальной и смежных наук социальной работы, в которой они могут получить межкультурную компетенцию. Общеобразовательный курс находит продолжение в третьем модуле теории и практики (15).

2.5. Заключительным этапом обучения является подготовка бакалаврской работы и ее презентация. В бакалаврской работе студенты должны отразить приобретенный навык изучения важных вопросов социальной работы с применением научных познаний.

Гендерная компетенция как в теоретическом плане, так и в своих практических проявлениях находит место во всех модульных группах.

IV. Профессиональная подготовка

Одним из условий приема на учебный курс является прохождение 13-недельной предварительной практики в социальном учреждении. Оценка результатов данной практики представляется в виде доклада на лабораторных занятиях (модуль 1).

Далее, модули 1 (лабораторные занятия) и 6 (основные методы и концепции в поведении II) **включают в себя ряд занятий по профессиональной ориентации**, на которых изучаются представления студентов об их будущей профессиональной сфере деятельности и ее рабочих областях, сообщаются базовые знания о практических сферах социальной работы, ее структуре, представителях. Занятия по профориентации должны помочь студентам определить цели их будущей практической деятельности в общем и практических занятий в рамках курса – в частности. Модули 1 и 6 находятся во взаимосвязи с модулями теории и практики, которые включают в себя 800 рабочих часов интегрированных практических занятий. В семестре практических занятий студенты получают возможность на собственном опыте познакомиться с будущей профессио-

нальной сферой и проверить и дополнить свою теоретическую базу на практике. Это помогает в формировании профессиональной компетенции в определенном поле действий социальной работы.

В данном контексте важно рассмотреть вопрос государственного признания. Министерство труда, социальной политики, здравоохранения и семейной политики (MAGSF) выразило согласие внести в будущем году изменения в закон о социальных профессиях региона Бранденбург, когда курс обучения на ступени бакалавриата продолжительностью 6 недель, включающий в себя 20-недельный семестр интегрированных практических занятий, получает государственное признание. При этом, с министерством было согласовано, что на теоретических и практических занятиях изучается не только специфика профессиональной области, но и ее административная база. Положение о практике регулирует данный вопрос.

V. Переход на другую специальность/ возможность сочетания на других специальностях

Переход на другую специальность или сочетание обучения на других специальностях возможны во время общеобразовательного курса (модули 10 и 15), когда студенты должны выбрать дополнительную профессиональную область в специальном высшем учебном заведении г. Потсдам или в других вузах для получения полной профессиональной компетенции в сфере социальной работы. Это, например, область документоведения (факультет информационных наук), культуры (специальность «Культурная деятельность»), архитектурного планирования (факультет архитектуры и градостроительства), общественной работы (факультет дизайна) или СМИ (специальность «Средства массовой информации»).

Имеется возможность сочетать обучение по специальностям «Социальная работа» и «Дошкольное образование и воспитание» в форме совмещенных занятий. На таких занятиях сейчас изучается правовая и институциональная основы учебного процесса, однако в будущем планируется расширить обучение до специальных и емкостных синергетических эффектов. Изучение синергетических эффектов проходит в рамках курса «Дошкольное

образование и воспитание»: модуль 2 «Компетенции в сфере социальной деятельности (Организация диалога и работа в группе)», модуль 5 «Междисциплинарное введение в семейную политику», модуль 6 «Право», модуль 10 «Тело, душа, здоровье», модуль 11 «Психологический анализ и педагогика «реформы», а также модули 12 «Организация и общественная работа», 14 «Индивидуальная работа с пациентом», 17 «Модуль углубленного междисциплинарного обучения» и 18 «Организация и управление качеством».

Совмещенные занятия на других специальностях проходят в рамках исследовательских проектов на втором этапе обучения, когда студенты факультета Социального обеспечения параллельно посещают занятия отделения культуры в специальном вузе г. Потсдам.

Студенты ступени бакалавриата «Социальная работа» получают профильные знания и компетенции, необходимые им для перехода на ступень магистратуры, особенно на факультете Социального обеспечения в специальном ВУЗе г. Потсдам.

VI. Метод проведения экзаменов

Метод проведения экзаменов закреплен в § 5 Общего положения об обучении и сдаче экзаменов на ступенях бакалавриата и магистратуры факультета Социального обеспечения (A-StudPO). Критерии сдачи экзаменов на ступени бакалавриата и получения аттестационной оценки указаны в § 7 Положения об обучении и сдаче экзаменов на ступени бакалавриата «Социальная работа» (B – StudPO BASA Präsenz).

Конкретные требования по проведению экзаменов по окончании отдельных модулей приведены в приложении 2 вышеназванного Положения, а также в описаниях модулей для ступени бакалавриата BASA Präsenz. Общая форма проведения экзаменов указана в параграфах 7 – 10 Общих постановлений (A-StudPO) для специальностей факультета. Экзамены проводятся в форме контрольной работы, экзаменационной беседы, коллоквиума, презентации, практических заданий, доклада, домашней работы, отчета, соглашения о профессиональных целях или других аналогичных форм.

На первом этапе обучения сдача экзамена тесно связана с учебными занятиями того или иного модуля, так что к концу этапа (модуль

5) можно получить максимальное количество баллов. На втором этапе обучения необходимо сдать общий экзамен по нескольким модулям (11, 12, 13, 15, 17), рассчитанный на объединение профессиональных и универсальных компетенций.

Чтобы сохранить установленный «объем работы», экзамены проводятся не только во время учебных занятий и в экзаменационный период, но еще и со смещением во времени, когда, например, домашние работы выполняются в свободное от чтения лекций время, а контрольные работы назначаются до начала следующего этапа занятий.

Модуль считается законченным, если студент получает на экзамене оценку «удовлетворительно» (4,0) и выше. Оценка за модуль составляет среднее арифметическое от общего количества полученных в течение модуля баллов, причем должны быть сданы все промежуточные экзамены. В случае успешного окончания модуля ставится определенное количество баллов, делимых на пять (ср. приложение 1 В – StudPO BASA Präsenz). Обучение считается законченным, если набрано 180 зачетных единиц включая баллы за бакалаврскую работу и ее презентацию. Общая оценка на экзамене бакалавра представляет собой среднюю модульную оценку. В общее количество оценок не входит оценка за модуль 14, в рамках которого проводится практика, и за модуль 17 (бакалаврская работа). Модуль 14 оценивается только наполовину, иначе бы на этот модуль с 30 зачетными единицами приходилась бы непропорциональная оценка. Заключительный модуль, который согласно действующему положению может оцениваться максимальным количеством в 10 зачетных единиц, включает двойную оценку, чтобы придать соответствующее значение завершению учебного курса, дающего профессиональную квалификацию.

VII. Дидактические концепции

Все вышеперечисленные компетенции определяют не только рамки содержания учебного процесса, но и дидактические задачи. В связи с этим в модулях применяются различные формы обучения, также представленные в описаниях модулей. Лекции неразрывно связаны с формированием профессиональных компетенций, проводятся в основном в течение первых трех семестров и способствуют разви-

тию навыков в ориентировании. Семинары, упражнения, лабораторные занятия и студенческие проекты направлены на передачу навыков толкования и поведения, а также компетенции поведения. Если лекции, семинары и упражнения поддерживают связь передачи знаний с их приобретением, то лабораторные занятия на базовом этапе обучения (модуль 1) и студенческие проекты (модули 11, 14 и 15 (теория и практика I – III) сосредоточивают внимание на самостоятельных исследованиях и изучении материала и выполняют консультативную и сопроводительную роль в процессе обучения. (ср. пункт 2 Творческие методы обучения на специальностях социальной работы).

P. Knezel

THE CURRICULA “SOCIAL WORK”

Abstract: The article is devoted to the experience of transition from the educational system of training qualified specialists to the modulus system “Bachelor-Master” in Potsdam University of Applied Sciences. It also represents the peculiarities of constructing a new learning course, professional and social competences, teaching methods and organizing the educational process at the department of social security.

Key words: Curriculum, social work, modules system, Potsdam University of Applied Sciences, peculiarities, competences, teaching methods, organisation, the Department of social services.

AUFBAU DES CURRICULUMS SOZIALE ARBEIT

1. Vorüberlegungen

Der FB Sozialwesen an der Fachhochschule Potsdam hatte sich dem vielschichtigen und komplexen Vorgang gestellt, den bisherigen Diplomstudiengang durch den modularisierten BA-Studiengang abzulösen.

Dabei waren u.a. folgende Vorüberlegungen zu treffen:

1. Die gesetzlichen Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes und der Beschlüsse der Landesregierung bezüglich der BA-Studiengänge (S.o.) waren umzusetzen. Dies gilt besonders für die Dauer der Module, Anzahl der Module, ECTS-Festlegungen usw. (Vgl. oben unter P.1.1.) Dementsprechend existiert an jedem Fachbereich eine Studien- und Prüfungsordnung, in der alle inhaltlichen Vorgaben enthalten sind. Diese Prüfungsordnung muss durch die Gremien des Fachbereiches und der Hochschule verabschiedet werden. Aus der Prüfungsordnung ergeben sich insbesondere die Anzahl der Module, die Credits, die Inhalte, sowie die Prüfungen. Zu jedem Modul existiert eine Modulbeschreibung, die diese Festlegungen enthält. Sie enthält auch eine Literaturliste. Daneben existiert eine Praktikumsordnung für die Praxiszeiten und Inhalte während der 100 Tage Praxis im Praktikum.

2. Es war zu entscheiden, ob der BA-Studiengang sechssemestrig und der Master-Studiengang viersemestrig wird oder das Modell 7 plus 3 Semester gewählt wird. Insgesamt dürfen BA und MA-Studiengang nicht länger als 5 Jahre dauern. Die FHP hat sich wg. der Konkurrenz der Hochschulen untereinander und der Wichtigkeit des Masters für den PHD für das Modell 6 plus 4 entschieden. Das Studium soll vollzeit sein und nicht berufs begleitend.

3. Wegen der Kürze des Studiums war eine Spezialisierung auf bestimmte Felder sozialer Arbeit, z.B. Alte, Psychiatrie oder Migranten kaum zu leisten. Die Ausbildung wurde als generalisiert festgelegt.

4. Die Lernziele sind festzulegen. (Vgl. unten) Unmittelbar eng mit den Lernzielen ist die Veranstaltungsform (Seminar, Großseminar und Vorlesung) verknüpft. An die Veranstaltungsform ist das jeweilige Prüfungssystem gekoppelt. Geht es um reine Wissensfragen, kommt als Veranstaltungsform die Vorlesung und als Prüfungsart eine Klausur in Betracht. Geht es um Fragen der Ethik, der Haltung, der Reflexion der beruflichen Rolle, kommt nur ein Seminar in Betracht und dieses Seminar müsste dann mit einem mündlichen Prüfungsgespräch bzw. einem Referat abschließen. Diese Verknüpfung von Curriculum, Veranstaltungsform und Prüfungssystem ist die zentrale Aufgabe des Bologna-Prozesses.

5. Wegen der Kürze des Studiums wurde nur ein Berufspraktikum mit 100 Arbeitstagen, begleitet durch die Hochschule, geplant. Die Studenten sind in diesen 20 Wochen 4 Tage in der Praxis und 1 Tag an der Hochschule. Ist das Praktikum im Ausland oder sind die Anfahrtswege zu weit, wird die Begleitung über das Internet geleistet. Es

wird generell ein Vorpraktikum von insgesamt 13 Wochen im Studiengang Soziale Arbeit gefordert.

6. Maßgeblich für das Curriculum ist der bisherige Personalbestand eines Fachbereiches. Unser Fachbereich hatte 19 Professuren und ein Curriculum muss so geplant werden, dass alle Hochschullehrer ihre Pflichtstunden lehren können. Auch auf Forschungsschwerpunkte Einzelner ist Rücksicht zu nehmen.

7. Bezüglich des Curriculums existieren keine weiteren inhaltlich verbindlichen Vorgaben. Deshalb hat sich das Kollegium international vergleichbare Studiengänge angesehen. Außerdem wurden Gespräche mit anderen betroffenen Organisationen geführt, u.a. den Gewerkschaften, den 6 Wohlfahrtsverbänden wie Caritas, Diakonie, Deutsches Rotes Kreuz, Arbeiterwohlfahrt etc., weil dies die Hauptabnehmer unserer Absolventen sind. Ferner wurde mit der Bundesagentur für Arbeit gesprochen, um den Arbeitsmarkt zu eruieren.

8. Gespräche mit den Ministerien und vergleichbaren Einrichtungen finden immer statt. Das Kollegium ist außerdem in ein Netz von Hochschulorganisationen eingebunden, in denen auch die Modulstruktur diskutiert wird.

9. Um die 3 Lehrziele, Wissen, Methode und Haltung erfolgreich lehren zu können, gibt es verschiedene Wege. Einige Hochschulen stellen im Kern auf die Kompetenzen ab und versuchen konsequent den Erwerb von Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen. Andere Hochschulen stellen auf die Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit ab, z.B. Altenarbeit, Streetwork mit Drogenabhängigen, Psychiatrie, Jugendarbeit, Frauenhaus, etc. Die Qualifikationsziele sind alle im Qualifikationsrahmen beschrieben worden. Geht der Lehrende vom Gelingen des exemplarischen Lernens aus und traut den Studenten praktisch und theoretisch die Übertragung auf verschiedene Felder Sozialer Arbeit zu, muss nicht alles gelehrt werden. Allerdings war die Kollegenschaft insoweit skeptisch und lehrt in einem Mix aus Kompetenzvermittlung und Arbeitsfeldbezug möglichst viele Aspekte direkt. Der Bolognaprozess soll ja nur auf das „Learning outcome“ abstellen und damit rückt die Lehre aus dem Focus der Betrachtung, sondern das Lernen der Studenten steht im Mittelpunkt. Dadurch gibt es keine klare Beziehung zwischen Creditpunkt und Lehrzeit. Ich könnte theoretisch 1 Stunde lehren und 100 Stunden workload der Studenten voraussetzen. Allerdings ist wahrscheinlich nicht angeleitetes Lernen erheblich ineffektiver als ein begleitetes Lernen, deshalb gibt es dennoch eine indirekte Beziehung zwischen Veranstaltung und Vor- und Nachbereitung, deren Relation allerdings für Modifikationen offen ist.

In der BRD werden pro Woche ca. 22-24 Semesterwochenstunden gelehrt. Die Vorlesungszeit beträgt 7 Monate. In der restlichen Zeit werden Leistungsnachweise etc. geschrieben bzw. Prüfungsvorbereitungen und Prüfungen absolviert.

Der einzelne Fachbereich muss nun festlegen, wie

viel Vorlesungszeit verbindlich ist, d.h. eine Pflichtveranstaltung ist oder ob die Studenten eine Wahlmöglichkeit haben, z.B. aus fünf Themen drei belegen müssen. Daneben gibt es auch reine Wahlveranstaltungen wie Theaterlabor, interdisziplinäre Veranstaltungen an anderen Fachbereichen oder auch Blockveranstaltungen zu bestimmten Themen wie Armut, Kindeswohlgefährdungen, Finanzierung, Ehrenamt etc.

II. Begründung des Studienganges

1. Grund für die Einführung des Studienganges

Mit der Einführung des Studienganges „Bachelor of Arts“ in Soziale Arbeit (BASA) im Wintersemester 2004/2005 reagierte der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam frühzeitig auf die Entwicklungen und Anforderungen des Bologna-Prozesses. Zum einen bietet die Fachhochschule Potsdam ihren Studierenden der Sozialen Arbeit hiermit die Möglichkeit einer Qualifikation, die dem Standard im europäischen Hochschulraum und darüber hinaus auch weiteren ausländischen Studienabschlüssen entspricht und damit die internationale Mobilität der Absolventen erleichtert. In der Region Brandenburg/Berlin ist diesbezüglich insbesondere der expandierende osteuropäische Arbeitsmarkt interessant. Zum anderen wurde mit der Einführung des Bachelor-Studienganges „Soziale Arbeit“ das Postulat der Modularisierung umgesetzt, das insbesondere eine Verbesserung der Hochschuldidaktik – vom Lehr- zum Lernparadigma, von der Input- zur Outcome-Orientierung – mit sich bringt und die Fachwissenschaft Soziale Arbeit sowie ihre multi- bzw. transdisziplinäre Verknüpfung mit den Bezugswissenschaften ins Zentrum des Studiums rückt.

Schließlich ist es dem Fachbereich ein Anliegen, die sozialarbeiterische Professionalisierung und Verwissenschaftlichung mit der Einführung des Bachelorstudien-gang „Soziale Arbeit“ voranzutreiben. Dieser Abschluss ermöglicht es zum ersten Mal im deutschsprachigen Bereich, dass Sozialarbeiter/innen ein konsekutives Masterstudium absolvieren können, das sie für die Wissenschaft sowie für herausgehobene Positionen im sozialarbeiterischen Feld einschließlich dem „höheren Dienst“ qualifiziert. Ein solcher Studiengang (Master-Studiengang: Soziale Arbeit – Schwerpunkt Familie wird am Fachbereich als berufsbegleitender Studiengang angeboten. Er liegt in diesem Verfahren auch zur Akkreditierung vor.

2. Zielsetzung, Ausrichtung und angestrebtes Profil des Studienganges

Der Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ qualifiziert seine Absolventen in generalistischer Perspektive und orientiert sich an einer sich permanent weiter entwickelnden Praxis. Die Zielsetzung des Studienganges ist es, Professionelle auszubilden, die trotz partieller bzw. exemplarischer Spezialisierungen auf einzelne Zielgruppen, Arbeitsfelder und Methoden den Blick für die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Sozialen Arbeit nicht verlieren, innerhalb welcher Soziale Arbeit agiert. Soziale Arbeit zeichnet sich in zweifacher Weise als eine generalistische Profession aus: Zum einen ist sie hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Vorkommens generalistisch; heu-

te sind in fast allen Gesellschaftsbereichen Sozialarbeiter/innen tätig. Zum anderen ist auch der unmittelbare Fallbezug in den diversen Arbeitsfeldern generalistisch: Sozialarbeiter/innen spezialisieren sich zwar auf bestimmte Zielgruppen, Arbeitsfelder oder Methoden, aber die Art und Weise, wie sie professionell agieren, bleibt im Gegensatz zu anderen Professionellen multiperspektivisch, multi- und transdisziplinär. Davon ausgehend entwickelt der Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ seine Ausrichtung und sein Profil.

Dieses Profil ist gekennzeichnet durch den Erwerb von Grundlagenwissen insbesondere der fach- und bezugswissenschaftlichen Theorien sowie durch die Entwicklung von Kompetenzen in sozialarbeiterischen Handlungs- und Forschungsmethoden. Dabei spielt die multi- bzw. transdisziplinäre Perspektive besonders in der Werkstatt des Grundlagenstudiums und im Projekt des Vertiefungsstudiums eine wichtige Rolle, geht es doch darum, die Vielfalt Sozialer Arbeit nicht theoretisch „wegzurationalisieren“, sondern exemplarisch an ausgewählten Arbeitsfeldern zu betrachten sowie reflektier- und handhabbar zu machen. Dabei erwerben die Studierenden zugleich solche Schlüsselkompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Beurteilungskompetenz und die Fähigkeit, Lern- und Produktionsprozesse selbständig zu gestalten.

Ausrichtung und Profil des Studienganges werden also insbesondere durch drei spezielle Veranstaltungsformen geprägt: erstens durch die Werkstatt, zweitens durch die multidisziplinären Einführungsseminare in die gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und drittens durch das Theorie und Praxis integrierende Projektstudium mit Lernwegbegleitung für die Studierenden.

In der *Werkstatt* fangen die Studierenden bereits im Grundlagenstudium der ersten beiden Semester an, selbstorganisiert, kooperativ, projektbezogen und problemorientiert zu lernen und Ergebnisse zu produzieren. Am Beispiel von Problemlagen einer Zielgruppe oder in einem Arbeitsfeld eignen sich die Studierenden Kompetenzen an, die notwendig sind, um aus einer generalistischen Perspektive heraus praxisrelevante Fragestellungen eigenständig und wissenschaftlich erkennen und erklären zu können. Die Ergebnisse ihrer Recherchen werden in einer öffentlichen Präsentation dargestellt.

In den *multidisziplinären Seminaren* der Gesellschafts- und Bezugswissenschaften werden jeweils an Themen wie Arbeit, Gerechtigkeit, Familie und Inklusion/Exklusion die verschiedenen Wissenschaftsperspektiven auf das jeweilige Themenfeld fokussiert. Dabei lernen die Studierenden das, was sie in der Praxis benötigen: die multiperspektivische Betrachtung von Problemlagen, um daraus Handlungsoptionen ableiten zu können. Diese multiperspektivische Betrachtungsweise zieht sich als Prinzip durch das ganze Studium.

Im Vertiefungsstudium wird in den *Theorie und Praxis integrierenden Projekten* die Bearbeitung eines Themas von der Konzeptentwicklung bis zur Auswertung ermöglicht, einschließlich der inhaltlichen Reflexion der Aufgaben, Tätigkeiten und Erfahrungen des Praktikums. Auch hier steht die an der Fachwissenschaft Soziale Arbeit

ausgerichtete Lehre im Zentrum, dass nämlich ausgehend von praktischen Frage- und Problemstellungen Theorien, Konzepte und Methoden aufbereitet, erlernt und erprobt werden, um nachhaltige Lösungen zu entwickeln.

Zudem orientiert sich die Systematisierung der Studienprojekte an dem Konzept einer Sozialen Arbeit der Lebensalter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte), die ihre Adressaten möglichst vor dem Hintergrund familiärer Bezüge betrachtet. Diese familienorientierte Ausrichtung verweist bereits auf den konsekutiven Masterstudiengang, der eine wissenschaftliche Qualifikation hinsichtlich der Sozialen Arbeit mit Familien anbietet. Begleitet werden die Absolvent/innen während ihrer Praktika im Rahmen des Projektes durch Hochschullehrer/innen, die als Lernwegbegleiter fungieren, sowie durch erfahrene externe Supervisorinnen und Supervisoren, die die Ausbildungssupervision auf hohes fachliches Niveau durchführen.

Weiterhin bildet sich das Profil des Studienganges durch spezielle Kooperationen mit Praxiseinrichtungen der Region. Die Themen dieser Kooperationsbeziehungen liegen insbesondere in den Bereichen Familien- und Elternarbeit, Mediation und Umwelterziehung, Straffälligen- und Jugendgerichtshilfe sowie Psychiatrie und Altenhilfe. Schließlich ist ein besonderes Merkmal aller Studiengänge am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam die zunehmende Bedeutung der bereits gut ausgebauten online-gestützten Lehre.

3. Bezug des Konzeptes zu absehbaren Entwicklungen in der Wissenschaft und im Beschäftigungssystem

Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit sind nicht nur aus sozialpolitischen Gründen im steten Wandel. Die Aufgaben der sozialarbeiterischen Profession bringen es mit sich, dass sich gesellschaftliche Entwicklungen sofort auf die Wissenschaft der Sozialen Arbeit und auf die Anforderungen des professionellen Personals auswirken. Darauf ist der Fachbereich insbesondere durch die Sensibilität der Lehrenden für derartige Entwicklungen eingestellt. So werden insbesondere vier in der Fachdiskussion der Sozialarbeitswissenschaft intensiv diskutierte und in der Praxis populäre Konzepte durch Kolleginnen und Kollegen in Lehre und Forschung vertreten: die lebensweltorientierte, die sozialraumorientierte, die psychoanalytisch-bindungstheoretische, sowie die systemische (u.a. auch konstruktivistische und postmoderne) Theorieperspektive.

Hinsichtlich der Veränderungen im Beschäftigungssystem werden in der Lehre und Forschung die neuen, oft auch mit Begriffen wie Sozial- und Case-Management bezeichneten Aufgaben von Sozialarbeiter/innen aufgegriffen. Zentral dabei ist die Frage, wie Sozialarbeiter/innen in einer Gesellschaft, die von tiefgreifenden Veränderungen geprägt ist (etwa Globalisierung, insbesondere der Wirtschaft; leere öffentliche Kassen; Transformation des Sozialstaates; demographischer Wandel), effizienter (wirtschaftlicher, kostengünstiger) und effektiver (zielwirksamer) sowie ressourcenorientierter als bisher helfen können – und dies oft in (z.B. befristeten) Anstellungsverhältnissen, die in jeder Hinsicht Flexibili-

tät und Mobilität verlangen.

Gerade die genannten Entwicklungen in der Praxis bzw. im Beschäftigungssystem erfordern von den Absolventinnen und Absolventen die Fähigkeit, ihre Biographie darauf einzustellen, diese flexibel und offen zu konstruieren. Das setzt permanente Selbstreflexions- und Anpassungsprozesse voraus, die bereits in den ersten beiden Semestern des Bachelor-Studiengangs „Soziale Arbeit“ thematisiert werden, und zwar in obligatorischen Mentoring-Gruppen. Hier werden Wege besprochen und gebahnt, wie Studierende ausgehend von ihren Fähigkeiten, Interessen und Zielen sowie im Rahmen der vorhandenen Angebote und Anforderungen des Studiums erfolgreich und systematisch lernen und sich auf ihren anspruchsvollen und sich stetig verändernden Beruf vorbereiten können.

Bei dem steten Wandel des Berufsfeldes versucht der Fachbereich die Praxisentwicklungen sensibel im Blick zu haben und darauf angemessen zu reagieren. Die derzeitige Arbeitsmarktsituation und das Anforderungsprofil an die Absolventen der Studiengänge Soziale Arbeit wurde für die Region Berlin-Brandenburg erst kürzlich von der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin untersucht.* Angesichts der Ergebnisse der Studie können wir unsere Schwerpunkte und Perspektiven als bestätigt ansehen. Demnach stellt das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (zwar mit fallender Tendenz, aber immer noch) den größten Anteil bei freien Stellen dar. Gerade hinsichtlich dieses Feldes wird an unserem Fachbereich intensiv gelehrt und geforscht. Daneben haben wir aber auch den demographischen Wandel im Blick und realisieren eine Ausweitung des Angebots in Richtung Soziale Arbeit mit Senioren und Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements durch Ältere.

4. Berufsqualifizierung des Studienganges und des angestrebten Abschlusses aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums – die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern – plausiblen Studiengangskonzeptes

Der BASA-Präsenzstudiengang qualifiziert die Absolvent/innen optimal für die berufliche Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit, und zwar ausgehend von neueren und bewährten wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie flankiert vom hochschuldidaktischen Konzept der Modularisierung. Die Plausibilität des Studiengangskonzeptes wird insbesondere bei der Betrachtung der Modulstruktur deutlich (siehe dazu die ausführliche Übersicht in der Anlage).

Weiterhin ist das neuartige Lehrkonzept des Fachbereichs Sozialwesen hier zu erwähnen. Neben der eindeutigen Ausrichtung auf klar definierte Kompetenzen wird eine Lehre praktiziert, die (insbesondere in der Werkstatt und dem Projekt) Teamarbeit sowie interaktive Kommunikation und Kooperation fördert. Dabei erleben die Studierenden neben einer kontinuierlichen Heranführung an die Sozialarbeitspraxis eine hohe Selbstverant-

* Berthe Khayat (2006): Was müssen zukünftige SozialarbeiterInnen wissen und können, in: *alice*, Heft 13/2006, S. 48.

wortung in der Gestaltung ihres Lernens und der Erreichung ihrer Lernziele. Dies setzt freilich eine veränderte Rolle der Lehrenden voraus und korreliert mit der Entwicklung einer kritischen und selbstbewussten Haltung der Studierenden.

Des Weiteren anerkennt der Fachbereich Sozialwesen die Existenz und stetige Weiterentwicklung der Fachwissenschaft Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft, die Ausgangs- und Mittelpunkt des Studiengangskonzeptes ist. Daher sind die Module sowohl angelehnt an das Kerncurriculum Soziale Arbeit als auch an den beschlossenen Qualifikationsrahmen für Studiengänge der Sozialen Arbeit

III. Fach-, Methoden-, Lern- und soziale Kompetenzen

1. Zu vermittelnde Fach-, Methoden-, Lern- und soziale Kompetenzen (fachspezifische und fachübergreifende Kenntnisse)

Der Studiengang BASA Präsenz verfolgt grundsätzlich das Ziel, Studierende mit einem generalistisch profilierten Anspruch für die Kernarbeitsfelder der Sozialen Arbeit sowie für einen Übergang zum Master-Studiengang zu qualifizieren. Zudem besteht der Anspruch,

die generalistische Perspektive durch Kompetenzbildung in einem relevanten Handlungsfeld Sozialer Arbeit exemplarisch vertieft zu fundieren und darüber hinaus, die Medienkompetenz der Studierenden zu fördern. Die Auffächerung dieses allgemeinen Profils erfolgt über den Modulkatalog, wo, neben der Darstellung der Lerninhalte, differenzierende Kompetenzbeschreibungen die Studienziele spezifizieren.

Die folgenden Kompetenzziele, die mit dem Studiengang BASA Präsenz erreicht werden sollen, verorten sich im Kontext des von der KMK (Kultusministerkonferenz) beschlossenen Qualifikationsrahmens für Bachelorstudiengänge und des von einer Arbeitsgruppe des Fachbereichstages Soziale Arbeit – an der auch Mitglieder unseres Fachbereichs mitgearbeitet haben – vorgelegten Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit. Die Struktur der Kompetenzziele in den Modulbeschreibungen, unterteilt in Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissen, folgt sinngemäß aber nicht dem Wortlaut nach den beiden Qualifikationsrahmen. Aus Kontinuitätsgründen wurde die Struktur der Modulbeschreibung des berufsbegleitenden Studiengangs für Soziale Arbeit (BASA online), der bereits vor der Verabschiedung der beiden Qualifikationsrahmen akkreditiert worden ist, beibehalten.

Fachbezogene Lernziele
Orientierungswissen
ist Wissen, welches erworben wird, um sich im fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Kontext Sozialer Arbeit zurechtzufinden und handlungspraktische Ansätze und theoretische Konzepte einordnen zu können. Das setzt voraus, dass Absolventen ein breites und integrales Wissen der wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden Sozialer Arbeit, exemplarische Kenntnisse in (mindestens) einem relevanten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, sowie ein Verständnis von Schlüsselproblemen, Konzepten und ‚best practice-Beispielen‘ in der Sozialen Arbeit erhalten.
Erklärungswissen
bringt Wissen und Verstehen über ein einfaches nachvollziehendes Verständnis hinaus zusammen. Es geht darum nachzuvollziehen, warum etwas so ist, wie es ist bzw. wie es dargestellt wird oder auch um die erklärende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erklärungsmodellen, die Ursachen mit Wirkungen und Zwecke mit Mitteln verbinden oder systemtheoretische Modelle, die Kopplung und Selbstreferenz betonen. Dies soll nachweislich zu einem kritischen sowie multidisziplinär bzw. transdisziplinär orientiertem Verständnis der wichtigsten Fachgrundlagen, Theorien, Paradigmen und Methoden in der Sozialen Arbeit führen.
Handlungswissen und –kompetenz
verknüpft anwendungsbezogenes das erarbeitete Wissen und grundlegende methodische Kenntnisse in der Sozialen Arbeit mit exemplarischem Können oder Fertigkeiten in ausgewählten Bereichen. Diese anwendungsbezogene Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Aufgabenstellungen zu erkennen und zu analysieren, darauf bezogene Planungen entlang fachlich-professioneller Standards zu entwickeln, Umsetzungen adäquat zu organisieren und zu evaluieren, sowie geeignete Methoden und Instrumente hierzu auszuwählen. Diese Kompetenz zielt ebenso auf die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit bestehender Sozialarbeitspraxis und zur Reflexion von Möglichkeiten, diese weiter zu entwickeln. Insbesondere im Kontext einer generalistisch angelegten Kompetenzbildung ist darüber hinaus die Befähigung zur selbständigen Fortführung von Lernprozessen von erheblicher Bedeutung. Handlungswissen enthält also Wissen über (sinnvolle) Zweck- und Zielsetzungen, Wissen über Bedingungen, unter denen ein Handeln Sozialer Arbeit sinnvoll ist, aber auch Wissen über Gefahrenquellen, Wissen über Verfahrensweisen und Operationen, Wissen über Planung und Konzepterstellung, Wissen über Hilfsmittel sowie Wissen über Qualitätssicherung. Dazu zählt auch die Kenntnis über Informationsquellen und deren Nutzung. ‚Gewusst wo‘ ist oft genauso wichtig, wie ‚gewusst was‘ oder ‚gewusst wie‘. Berufsqualifizierend wirkt das Ziel der beschriebenen Verbreiterung und Vertiefung von Wissen und Verstehen durch die Befähigung zur Anwendung von arbeitsfeldrelevanten Methoden und zur Erarbeitung von Problemlösungen. Dazu gehört gleichermaßen die Kompetenz, einen entsprechenden fachlichen Prozess inhaltlich beschreiben und argumentativ verteidigen zu können, was sowohl die kommunikative Ausrichtung auf Fachvertreter als auch auf Zielgruppen Sozialer Arbeit einschließt.

Fachübergreifende Lernziele oder Schlüsselkompetenzen
Sozial- und Selbstkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Befähigung zur Teamarbeit, Verantwortung tragen, Konfliktfähigkeit, Selbstreflexivität, Selbständigkeit, Haltungskompetenz
Ethische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Menschenbildes, ethische Reflexion von fachlichen Standards, Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Interessenslagen
Interkulturelle Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über kulturelle Unterschiede, kommunikative und interaktive Kompetenz zum Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Kompetenz im Umgang mit Selbst- und Fremdbildern
Gender-Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über sozialisationsbedingte, kulturelle und strukturelle Bedingtheiten der Geschlechterdifferenz, Kompetenzbildung zur Vermeidung der Reproduktion von Geschlechterstereotypen und –ungleichheiten

Die Umsetzung der Fachziele erfolgt grundsätzlich vor dem Hintergrund eines gestuften Studienaufbaus. Während die ersten drei Semester, gekennzeichnet als Grundlagenstudium, maßgeblich zur Herausbildung eines Grundlagen- und Erklärungswissen beitragen sollen, zielt die zweite Phase des Studiums auf die Gewinnung von Übersicht und Orientierung im Feld der Sozialen Arbeit und auf die exemplarische Gewinnung von Handlungswissen und -kompetenz in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ab. Die fachübergreifenden Lernziele sind gegenüber dieser Differenzierung studienbegleitend konzipiert und mit unterschiedlichen Aspekten und Gewichtungen in allen Studienmodulen angelegt.

2. Modularisierung des Studiums

Der Studiengang ist vollständig modularisiert und umfasst 17 Module. Eine Übersicht zu den Modulen findet sich in Anlage 1 der Besonderen Bestimmungen der Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (Präsenzstudiengang). Darüber hinaus liegt eine ausführliche Beschreibung der Module vor. Sowohl die Studien- und Prüfungsordnung sowie die ausführliche Modulbeschreibung sind öffentlich zugänglich (als Link unter <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/ordnungsowes.html>).

Das eingehende Modulverständnis beruht auf einer

Definition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Danach ist ein Modul „eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalt) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein“.* Die ersten fünf Module umfassen ein Studienjahr. Die darauf folgenden Module sind semesterweise organisiert.

Die im Folgenden benannten Module orientieren sich an den Empfehlungen des Fachbereichstags Soziale Arbeit, ohne allerdings die dort benannte Modulstruktur vollständig zu übernehmen.

Alle zuvor benannten Module sind als Pflichtmodule konzipiert und führen sowohl zu abgeschlossenen Teilqualifikationen, als auch zu einer in sich geschlossenen Kombination von Teilqualifikationen, aus denen sich das angestrebte Qualifikationsprofil generiert. Daraus ergibt sich eine in Modulgruppen gegliederte Struktur des Studiums, die Module zur Fachwissenschaft Soziale Arbeit, zu den Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit, zur Theorie-Praxis-Integration, zu „General Studies“ und zur Bachelorarbeit zusammenführt:

* Bund-Länder-Kommission 2002, S. 4

Grundlagenstudium

Semester	Nr.	Modul	Credits
1 - 2	1	Werkstattmodul	15
	2	Grundlagen der Fachwissenschaft Soziale Arbeit	15
	3	Grundlegende Methoden und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit I	5
	4	Gesellschafts- und humanwissenschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit I	10
	5	Rechtliche und sozialpolitische Grundlagen I	15
		Credits für das 1. und 2. Semester	60
3	6	Grundlegende Methoden und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit II	10
	7	Gesellschafts- und humanwissenschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit II	5
	8	Rechtliche und sozial-politische Grundlagen II	5
	9	Ökonomische Grundlagen und Organisation Sozialer Arbeit	5
	10	Interdisziplinäres Modul	5
		Credits für das 3. Semester	30
		Credits für das Grundlagenstudium	90

Vertiefungsstudium

Semester	Nr.	Modul	Credits
4	11	Theorie-Praxis I	20
	12	Theorien Sozialer Arbeit	5
	13	Grundlegende Methoden und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit III	5
Credits für das 4. Semester			30
5	14	Theorie-Praxis II (integriertes Praktikum)	30
	Credits für das 5. Semester		
6	15	Theorie-Praxis III	15
	16	Sozialmanagement	5
	17	Abschlussmodul (Bachelor-Arbeit)	10
Credits für das 6. Semester			30
Credits für das Vertiefungsstudium			90

2.1. Die Module zur Fachwissenschaft Soziale Arbeit umfassen die Module 2, 3, 6, 9 (Grundlagenstudium) sowie 12, 13 und 19 (Vertiefungsstudium). Das grundlegende Wissen zur Sozialen Arbeit, zu dem auch historische und ethische Bestandteile zählen, ist Gegenstand von Modul 2. Fundiert wird dieses Grundlagenwissen durch das Modul 12, den Theorien Sozialer Arbeit, in denen sowohl ein Überblick über zentrale Theorieansätze als auch die Auswahl einer Theorierichtung angeboten wird. Einen zweiten Komplex stellen die Module zu Methoden und Handlungskonzepten (3, 6, 13) dar. Diese teilen sich inhaltlich in einen Pflichtbereich, der Grundlagen von Gesprächsführung und Beratung, Fallarbeit, Gruppenarbeit und sozialraumorientierter Arbeit, aber auch Forschungsstrategien und -instrumente in der Sozialen Arbeit enthält, sowie in einen Wahlbereich, in dem Studierende bezogen auf Ansätze der ästhetischen Praxis, der Konfliktbearbeitung und der zielgruppenbezogenen Sozialer Arbeit eigene Schwerpunkte setzen können. Ein drittes Feld unter dem Dach der Fachwissenschaft Soziale Arbeit umfasst die Module zur Organisation, zu den ökonomischen Grundlagen Sozialer Arbeit (9) und zum Sozialmanagement (19)

2.2 Die Bezugswissenschaften Sozialer Arbeit sind in zwei Bereiche aufgeteilt und explizit als Module im Grundlagenstudium angesiedelt. Dies betrifft zum einen die gesellschafts- und humanwissenschaftlichen (Module 4 u. 7) und zum anderen die rechts- und sozialpolitischen Grundlagen Sozialer Arbeit (Module 5 u. 8). Die Modultitel bringen dabei zum Ausdruck, dass es hier um die Einbindung relevanter Wissenschaften in den Kontext Sozialer Arbeit geht. Der Ausgangspunkt der gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Module stellt zum einen eine Einführung in Leitbilder und Erkenntniswege der Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit und zum anderen eine multidisziplinär orientierte, exemplarische Einführung in die Analyse sozialer Strukturen und Prozesse am Beispiel der Bereiche Familie, Arbeit, soziale Gerechtigkeit oder Inklusion/Exklusion (Modul 4) dar. In einem zweiten Schritt folgt dann die Auseinandersetzung mit mindestens drei gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Disziplinen in Bezug auf zentrale Bestimmungsmomente und deren Bedeutung für

die Soziale Arbeit (Modul 7). Die rechtlichen und sozialpolitischen Grundlagen haben entsprechend der Titelfassung zwei Säulen, die einerseits den zentralen rechtlichen Kenntnisbedarf (z. B. Familienrecht, Leistungsrecht der Kinder- und Jugendhilfe, Verwaltungs- oder Grundsicherungsrecht) und andererseits die sozialpolitischen Grundlagen sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Handelns umfassen.

2.3. Die Module zur Theorie-Praxis-Integration sind sowohl im Grundlagen- als auch im Vertiefungsstudium angesiedelt. Es handelt sich um die Module 1 (Werkstattmodul) sowie die Module 11, 14 und 15 (Theorie-Praxis I – III), die in einer umfänglichen anwendungsbezogenen und exemplarischen Weise sich mit Handlungsfeldern und der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit auseinandersetzen und dabei die im Kontext der Fach- und Bezugswissenschaften Sozialer Arbeit entstehenden und entstandenen Wissens- und Verständniskompetenzen auf einer horizontalen und vertikalen Lernebene ausbauen sollen.

Zentraler Bestandteil des Werkstattmoduls ist die Grundstudienwerkstatt, in der sich die Studierenden in einer forschenden Herangehensweise mit Handlungsfeldern Sozialer Arbeit auseinandersetzen und die daraus resultierenden Ergebnisse (hochschul-)öffentlich präsentieren. Dies integriert über ein problemorientiertes Lernen die Wissenserschließung im untersuchten Gegenstandsbereich mit der Aneignung der Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, dem Umgang mit Evaluationsverfahren und der Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Die produktbezogene Entwicklungsarbeit in Teamstrukturen und die Einarbeitung in professionell gegründete Argumentationsformen und Kommunikationsstrukturen fördert die Sozial- und Selbstkompetenz. Gleichzeitig dient das Werkstattmodul auch der Bereitstellung von Orientierungswissen über die unterschiedlichen Arbeitsfelder Sozialer Arbeit. Dies soll die Studierenden in der letzten Phase des Grundlagenstudiums dazu befähigen, auf der Basis fachlicher Kenntnisse ein Arbeits- oder Praxisfeld Sozialer Arbeit auszuwählen, in dem das (integrierte) Praktikum absolviert werden soll.

Das ausgewählte Praxisfeld Sozialer Arbeit stellt

den Kern von Studierendenprojekten (jeweils ca. 5 Studierende) dar, die im Mittelpunkt der Theorie-Praxismodule I – III (Module 11, 14 u. 15) stehen und jeweils von einem Lehrenden begleitet werden. Das Studierendenprojekt, das als Praxisprojekt angelegt ist, zielt auf eine theoriegeleitete und erfahrungsorientierte Einarbeitung in die Grundlagen und Handlungsvollzüge des ausgewählten Praxisfeldes. Im Studierendenprojekt wird die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines im Praktikum umsetzbaren Projektes und die Bearbeitung von Fragestellungen und Ansätzen, die über die ausgewählte „etablierte“ Berufspraxis hinausgeht, geplant und durchgeführt. Die dadurch gewonnene Praxiserfahrung im ausgewählten Feld wird auch unter einer ethischen, sozialen, ökonomischen und verwaltungswissenschaftlichen Perspektive reflektiert. Schnittpunkt dieses Studienbereichs ist das Praktikum, das im Rahmen der Regelstudienzeit im fünften Semester angesiedelt ist und sowohl durch das Studierendenprojekt als auch durch Supervision und Fachseminare in das Studium integriert ist. Komplementär zum Studierendenprojekt und zum Praktikum ordnen sich die Studierenden einem der angebotenen Vertiefungsbereiche zu, die nach Möglichkeit entlang von Lebensphasen multidisziplinär ausgerichtet sind und in denen das Thema Familie entsprechend der Projektkonzeption ein besonderes Gewicht erhalten soll. Die Theorie-Praxis-Module beinhalten des Weiteren Wahlalternativen fach- oder bezugswissenschaftlicher Art, die Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Arbeitsfeld zusätzlich erweitern oder auch darüber hinausgehen.

2.4. Der vierte Studienbereich verfolgt den Anspruch von „General Studies“, mit denen Lern- und Kompetenzziele verfolgt werden (können), die außerhalb des engeren Studienprogramms Sozialer Arbeit liegen. Im Kern betrifft dies zunächst das Interdisziplinäre Modul (10), in dem die Studierenden zum einen fachsprachliche Kompetenz in Englisch erwerben und zum anderen ein ergänzendes Fachgebiet auswählen (sollen), das nach Möglichkeit außerhalb der vorgegebenen Fach- und Bezugswissenschaften Sozialer Arbeit liegen und interkulturelle Kompetenz vermitteln soll. Optional ist die weitere Verfolgung von „General Studies“ zusätzlich noch im dritten Theorie-Praxis-Modul (15) angelegt.

2.5. Den Abschluss des Studiums bilden die Bachelorarbeit und die mündliche Präsentation, in der die Studierenden die Befähigung zur wissenschaftlich fundierten Bearbeitung von relevanten Fragestellungen aus der Sozialen Arbeit schriftlich und mündlich nachweisen müssen.

Der Bereich der Genderkompetenz wird in allen Modulgruppen theoretisch und in seinen praktischen Auswirkungen berücksichtigt.

IV. Berufsvorbereitende Einheiten

Zu den Aufnahmevoraussetzungen gehört eine berufspraktische Tätigkeit (Vorpraktikum) im Bereich Sozialer Arbeit in einer Einrichtung von Trägern der Sozialen Arbeit im Umfang von 13 Wochen, die im Rahmen des Werkstattmoduls (1) mittels eines Berichtes reflektiert und bewertet wird.

Des Weiteren beinhalten die Module 1 (Werkstattmodul) und 6 (Grundlegende Methoden und Handlungskonzepte II) eine Veranstaltungsreihe zur Berufsorientierung, die sich explizit mit Fragen der Berufs- und Arbeitsfeldvorstellungen auseinandersetzt, Basiswissen über Praxisfelder, Organisationen und Träger vermittelt und darauf ausgerichtet ist Orientierungen und Zielvorstellungen für das Praktikum und für berufliche Perspektiven zu vermitteln. Daran knüpfen die im vorangegangenen Punkt beschriebenen Theorie-Praxismodule an, in deren Mittelpunkt ein (integriertes) Praktikum im Umfang von 800 Arbeitsstunden steht. Das Praxissemester ermöglicht den Studierenden ein Arbeitsfeld der Sozialarbeit durch eigene Tätigkeit kennen zu lernen und dabei ihre theoretischen Kenntnisse durch praktische Erfahrungen zu überprüfen und zu festigen. Es dient der Gewinnung handlungsrelevanter professioneller Kompetenzen in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit.

Von Relevanz ist in diesem Kontext auch die Frage der staatlichen Anerkennung. Seitens des zuständigen Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie (MAGSF) besteht die Zusage, dass das Brandenburger Sozialberufsgesetz im kommenden Jahr in der Hinsicht geändert wird, dass auch sechssemestrige Bachelorstudiengänge mit einem integriertem Praktikum von 20 Wochen die staatliche Anerkennung erhalten. Dabei wurde in Abstimmung mit dem MAGSF darauf geachtet, dass neben den fachbezogenen Praxisanteilen auch verwaltungsspezifische Anteile in Studium und Praxis einbezogen und dokumentiert werden. Dies ist in der Praktikumsordnung geregelt.

V. Übergänge in andere Studiengänge/ Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Fächern und Fachqualifikationen

Unmittelbare Übergänge und Verknüpfungen ergeben sich insbesondere über die im Curriculum verankerten „General Studies“ (Modul 10 und 15), nach denen die Studierenden aufgefordert sind, (ein) Fachgebiet(e) eigener Wahl aus dem Angebot anderer Fachbereiche an der Fachhochschule Potsdam oder anderer Hochschulen auszuwählen, das (die) eine sinnvolle Ergänzung zum Studium der Sozialen Arbeit darstellt(en). Dies können beispielsweise Angebote aus dem Bereich der Dokumentation (Fachbereich Informationswissenschaften), aus dem Bereich der Kultur (Studiengang Kulturarbeit), aus dem Bereich der Stadtplanung (Fachbereich Architektur und Städtebau) aus dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (Fachbereich Design) oder aus dem Bereich der Medien (Studiengang Medienwissenschaften) sein.

Des Weiteren bestehen Verknüpfungen zwischen dem grundständigen Studiengang „Soziale Arbeit“ und dem Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ in der Form gemeinsamer Veranstaltungen. Dies konzentriert sich gegenwärtig noch auf rechtliche und institutionelle Lehr- und Lerninhalte, soll aber zukünftig auch weiter ausgebaut werden, um sowohl fachliche als auch kapazitätsrelevante Synergieeffekte zu erzielen. Synergieeffekte ergeben sich mit folgenden Modulen des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“:

Modul 2, „Soziale Handlungskompetenzen (Gesprächsführung und Gruppenarbeit)“, Modul 5, „Multidisziplinäre Einführung Familie“, sowie in den Modulen 6, „Recht“, Modul 10, „Körper, Seele, Gesundheit“, Modul 11 „Psychoanalyse und Reformpädagogik“ und in den Modulen 12 „Organisation und Öffentlichkeitsarbeit“, 14 „Fallarbeit“, 17 „Interdisziplinäres Vertiefungsmodul“ und 18 „Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement“.

Verbindungen mit anderen Studiengängen ergeben sich darüber hinaus auch immer wieder im Rahmen von Studienprojekten in der zweiten Phase des Studiums, wie z. B. mit dem Studiengang Kulturarbeit an der Fachhochschule Potsdam.

Der Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ vermittelt außerdem die erforderlichen Fachkenntnisse und Kompetenzen für den Übergang in Masterstudiengänge und insbesondere für den Übergang in den konsekutiven Masterstudiengang am Fachbereich Sozialwesen der FHP.

VI. Prüfungsverfahren

Die Regularien des Prüfungsverfahrens sind in § 5 ff. der Allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die Bachelor- und Master-Studiengänge am Fachbereich Sozialwesen (A-StudPO) festgelegt. Der Umfang der Bachelor-Prüfung und die Bildung der Abschlussnote im Studiengang BASA Präsenz kann dem § 7 der Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang: Soziale Arbeit (B – StudPO BASA Präsenz) entnommen werden.

Die konkrete Beschreibung der Prüfungsanforderungen in den einzelnen Modulen erfolgt in der Anlage 2 der zuvor genannten Ordnung und in den Modulbeschreibungen für BASA Präsenz. Allgemein ist die Form der Prüfungsleistung in den Paragraphen 7 – 10 der Allgemeinen Bestimmungen (A-StudPO) für die Studiengänge am Fachbereich festgelegt. Prüfungsleistungen werden in Form von Klausuren, Prüfungsgesprächen, Kolloquien, Präsentationen, praktischen Übungen, Vorträgen, Hausarbeiten, Berichten, fachlich begründeten Zielvereinbarungen oder anderen adäquaten Formen erbracht.

In der ersten Phase ist die Ablegung von Prüfungen fachlich eng an die in den Modulen angebotenen Lehrveranstaltungen gebunden, so dass bis auf eine Ausnahme (Modul 5) jeweils mehrere Teilleistungen zu erbringen sind. In der zweiten Phase des Studiums muss demgegenüber in der Mehrzahl der Module (11, 12, 13, 15, 17) nur eine Modulprüfung abgelegt werden, mit der der Anspruch an fachlich verbindendes und übergreifendes Denken eine zusätzliche Zentrierung erfährt.

Zur Ausfüllung der „Workload“ erfolgen die Prüfungen nicht nur in der Lehrveranstaltungszeit und in zeitlich angelagerten Prüfungswochen, sondern ebenso zeitlich versetzt, in dem beispielsweise Hausarbeiten in die vorlesungsfreie Zeit gelegt werden oder die Termine für Klausuren erst vor Beginn der nächsten Veranstaltungsperiode liegen.

Ein Modul ist abgeschlossen, wenn die zugehörigen Prüfungen jeweils mit mindestens „ausreichend“ (4,0) bewertet worden sind. Bei mehreren Teilleistungen

in einem Modul errechnet sich die Modulnote als arithmetisches Mittel aus den Teilleistungsnoten, wobei alle Teilleistungen bestanden sein müssen. Der erfolgreiche Abschluss eines Moduls führt zum Erwerb einer bestimmten Anzahl von Leistungspunkten, die jeweils durch fünf teilbar sind (vgl. Anlage 1 B – StudPO BASA Präsenz). Das Studium ist abgeschlossen, sobald die vorgeschriebene Leistungspunktzahl im Umfang von 180 Credits erreicht ist, die die Bachelorarbeit und deren mündliche Präsentation einschließt. Die Gesamtnote der studienbegleitenden Bachelor-Prüfung wird in der Regel aus dem mit den zugehörigen Credits gewichteten Durchschnitt der Modulnoten gebildet. Ausgenommen hiervon sind das Modul 14, in dessen Rahmen das Praktikum durchgeführt wird, und das Modul 17 (Bachelorarbeit). Das Modul 14 wird nur zur Hälfte gewichtet, da diesem Modul ansonsten mit 30 Credits ein überproportionales Gewicht zukäme. Das Abschlussmodul, das aufgrund der geltenden Bestimmungen nur mit 10 Credits veranschlagt werden kann, erhält eine doppelte Gewichtung, um dem berufsqualifizierenden Abschluss des Studiengangs eine angemessene Bedeutung einzuräumen.

VII. Didaktische Konzepte

Die benannten erforderlichen Kompetenzen (vgl. o.) setzen nicht nur einen Rahmen für die Lehrinhalte, sondern bündeln ebenso Vorgaben für die didaktischen Konzepte. Vor diesem Hintergrund kommen in den Modulen unterschiedliche Lehr- und Lernformen zur Anwendung, deren Darstellung in den Modulbeschreibungen erfolgt. Bezogen auf die fachbezogene Kompetenzbildung dienen Vorlesungen, die vor allem in den ersten drei Semestern angesiedelt sind, tendenziell eher der Vermittlung von Orientierungswissen, während Seminare, Übungen, Werkstatt und Studierendenprojekte auf Erklärungs- und Handlungswissen sowie Handlungskompetenz ausgerichtet sind. Während Vorlesungen, Seminare und Übungen für eine engere Bindung zwischen Lehre und Lernen stehen, beinhalten die Grundstudienwerkstätten (Modul 1) und die Studierendenprojekte (Module 11, 14 u. 15/Theorie-Praxis I – III) eine Konzeptvorstellung, die eine stärkere Betonung von selbständigem forschenden sowie selbstgesteuertem und kooperativem Lernen vorsieht und bei der die Lehrenden vor allem auch die Rolle der Lernberatung und -begleitung einnehmen. (Vgl. hierzu Punkt 2 Kreative Lehrmethoden in den Fächern der Sozialarbeit).

ТЕОРИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ*

Аннотация: В статье представлена система компетенций в области подготовки специалистов социальной работы: Цель науки «Социальная работа» - систематизация множества теорий, как в целом, так и в соответствии с отдельно взятой областью знаний. Для достижения этой цели необходимо учитывать компетенции, которые, наряду с компетенцией в области ориентирования, распространяются на три области компетенции и знаний, а именно: описание, объяснение и деятельность.

Ключевые слова: теория компетенций, социальная работа как наука, подготовка специалистов, систематизация, ориентирование, описание, объяснение, деятельность.

1. Социальная работа – это профессия, затрагивающая самые различные сферы деятельности. Они отражены в процессе преподавания дисциплины «Социальная работа», а именно в специальной науке (науке о социальной работе).

Сначала учащиеся приобретают соответствующую **компетенцию в области ориентирования**; они должны четко понимать, как выражается комплексность социальной работы. В этой связи, социальная работа может быть описана как профессия с двойным генерализмом. *С одной стороны*, наблюдается *универсальный генерализм*, проявляющийся в том, что в современном обществе социальные работники могут быть задействованы почти во всех сферах деятельности. Разнообразие сфер деятельности и целевых групп – от маленьких детей до пенсионеров, а также различные проблемы в повседневной жизни, которыми занимается социальная работа, - признаки такой генералистской ориентации. *С другой стороны*, наблюдается *специализированный генерализм*; исходя из этого, социальные работники в отдельности или их организации в целом специализируются на определенных сферах деятельности или целевых группах, однако, в данной специализации они реализуют генералистский подход. Им необходимо обращать внимание как на социальные аспекты проблем, так и на психические возможности их преодоления и

их физические стороны. Вот почему классик социальной работы, занимающаяся характеристикой этой задачи (Алиса Саломон из Германии), говорила о «целостности».

Исходя из этой комплексной, или генералистской ситуации на практике, очевидно, что теории, которые используют социальные работники в качестве моделей своей деятельности и размышлений, также поделены по областям знаний. Учащиеся должны уметь **ориентироваться** в этом многообразии и приобретать соответствующие компетенции. Цель науки «Социальная работа» - систематизация множества теорий, как в целом, так и в соответствии с отдельно взятой областью знаний. Для этого выделяют, как минимум, четыре отличия, которые, наряду с **компетенцией в области ориентирования**, распространяются на три области компетенции и знаний, а именно: **описание, объяснение и деятельность**.

Первое отличие – теории о социальной работе, теории в социальной работе и теории социальной работы – заключается в сортировке многочисленных теоретических идей, большей частью относящихся к смежным с социальной работой областям знаний (социология, психология, медицина, юриспруденция и т.д.), по происхождению, употреблению и сфере деятельности. Таким образом, теориями о социальной работе можно считать те, которые относятся к социологии или политологии и описывают социальную работу как общественную систему с определенными функциями. Теориями в социальной работе являются такие, которые применяются социальными работниками на практике, но относятся к смежным областям знаний, например, к психологии (теория привязанности). И, наконец, теории социальной работы – разработки ученых в сфере социальной работы, которые охватывают оба аспекта вышеназванных теорий. Подобные теории (ориентирование в жизни, бытовых условиях, системная социальная работа) составлены, как правило, трансдисциплинарно и эклектично, это означает, что они интегрируют аспекты из других социально-гуманитарных дисциплин в одну концепцию, подходящую социальной работе. *Второе* отличие – биологи-

* © Клеве Х.

ческое, психическое, социальное – заключается в возможности исследования того, для какой значимой для социальной работы феноменологической сферы такие теории предоставляют описания и пояснения. В теориях социальной работы отображаются биопсихосоциальные зависимости и связи, делающие человеческие проблемы чрезвычайно сложными, и предлагаются способы выхода из них, подходящие социальной работе.

Третье отличие – интерактивный (микроуровень), организационный (мезоуровень) и общественный (макроуровень) – заключается в повторной дифференциации социальной сферы. Оно позволяет определить, каким социальным уровням данные теории предлагают свои идеи. Социальная работа в то же время осуществляется в интерактивном (совещание), организационном и общественном плане. На различных уровнях должны быть, по крайней мере, представлены основы теорий социальной работы.

Четвертое отличие – феноменальное знание (**описательное**), каузальное знание (**объяснительное**) и акциональное знание (**действенное**) – заключается в исследовании всех названных теорий по следующим признакам. *Во-первых*, как в них описывается тематическая область, какие по этому поводу предлагаются понятия и что из этого следует; *во-вторых*, какие каузальные объяснения (причинно-следственные связи) разрабатываются относительно определенной области знаний; и, *в-третьих*, какие можно сделать выводы из описаний и объяснений, подходящие как для теории, так и для практики.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что учащимся необходимо приобрести компетенцию в области теорий социальной работы, рассмотреть и систематизировать многие необходимые теоретические модели, учитывая комплексную повседневность социальной работы, а также реконструировать их относительно описательного, объяснительного и действенного знаний. Для этого им необходимо, *с одной стороны*, проявить **знание** этих теорий, а с другой – **умение (компетенцию)** классификации и реконструкции теорий во всех вышеупомянутых ситуациях.

2. Инновационный подход к организации процесса преподавания

Творческие методы обучения дисциплинам социальной работы

Наряду с лекцией, большим семинаром и обычным семинаром, в Потсдаме существуют 2 инновационные формы обучения, которые уже неоднократно копировались другими высшими учебными заведениями.

Это лаборатория в 1 и 2 семестре и проект.

Концепция лаборатории заключается в том, что учащиеся формулируют специфические цели и результаты работы по основной теме (например, молодежь и профессия), исследуют их в течение двух месяцев в рабочих группах под чьим-либо руководством и представляют промежуточные и окончательные результаты в различных формах, как в самой лаборатории, так и на публике. Такой процесс исследования делает возможным освоение эмпирических методов исследования, обращение со средствами массовой информации, техниками научной работы, ознакомление со стратегиями работы в команде, а также рассмотрение вопросов качества и интегративной работы со структурами различных дисциплин. При этом требования к преподавателям, в первую очередь, касаются руководства учебным процессом и лишь частично связаны с подачей информации. Руководители лаборатории создают рабочую группу, члены которой в ходе регулярных встреч обмениваются опытом с коллегами по работе, оценивают специфические знания и навыки отдельных учащихся и координируют планирование общественных презентаций.

Компетенции, полученные благодаря таким лабораториям, являются основой дальнейших требований, предъявляемых к самостоятельным процессам обучения в рамках теории практических модулей I-III, для которой была разрушена тесная связь с формами проведения занятий. Общей целью модулей 11, 14 и 15 является то, что учащиеся в ходе рабочего процесса (в группах, где каждый отвечает сам за себя) – в определенной области знаний – приобретают прочные, проанализированные и междисциплинарные теоретические и практические знания, а также овладевают различными методиками. Концепция студенческих групп основывается на принципе личной ответственности, который подразумевает согласованность целей учебного процесса и результатов работы. Согласованность целей завершается выбором

студенческой группой (ответственного) преподавателя (так называемого сопровождающего учебный процесс), задачей которого является оказание помощи посредством консультаций в процессе самостоятельного обучения и производства окончательного продукта, а также его контролирование. У сопровождающего учебный процесс три задачи, а именно:

- согласование различных целей обучения и результатов работы как основа процесса обучения и работы;
- сопутствующее обсуждение и содействие в осуществлении выбранного хода обучения;
- контролирование достижения целей

В то время как изучение основ науки в лаборатории уже девять лет является неотъемлемой частью обучения в сфере социального обеспечения, концепция проекта учащихся и сопровождения процесса обучения впервые была реализована в летнем семестре 2007 года. На первом курсе обучения по этой концепции в качестве исключения оказывается помощь определенной группой сопровождающих учебный процесс, дополнительной задачей которой

является осуществление данного процесса в ходе регулярных встреч, а также оценка опыта реформирования учебного процесса. Таким образом, должны появиться различные стандарты, которые станут основой работы свободно избираемых в будущем сопровождающих учебный процесс.

H. Kleve

THE THEORY OF COMPETENCE IN SOCIAL WORK

Abstract: The article deals with the system of competences in the area of social work specialists training. The object of Social Work as Science is to systematize a lot of theories either in general or in terms of a specific sphere of knowledge. To achieve this object it is essential to allow for competences which equally with the tentative competence expand to three competence spheres and knowledge such as description, explanation and activity.

Key words: theory of competence, Social Work as a Science, specialists' education and training, systematization, orientation, description, explanation, activity.

Prof. Dr. Heiko Kleve

THEORIE-KOMPETENZ IN DER SOZIALEN ARBEIT

Soziale Arbeit ist eine Profession mit zahlreichen äußerst komplexen Arbeitsfeldern. Dies sollte sich in der Lehre der Disziplin Soziale Arbeit, also in der Fachwissenschaft (Sozialarbeitswissenschaft) widerspiegeln.

Zunächst geht es also darum, dass Studierende eine entsprechende **Orientierungskompetenz** erwerben; ihnen muss deutlich werden, wie diese sozialarbeiterische Komplexität zum Ausdruck kommt. Diesbezüglich kann Soziale Arbeit als eine *doppelt generalistische* Profession beschrieben werden. *Zum einen* lässt sich ein *universeller Generalismus* beobachten, der dadurch sichtbar wird, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der modernen Gesellschaft inzwischen in nahezu allen Bereichen anzutreffen sind. Die Vielfalt der Arbeitsfelder und Zielgruppen, die vom Kleinkind bis zum Senior reichen, und die unterschiedlichsten Probleme bei der Bewältigung des Alltags bzw. zur Erreichung eines gelingenderen Lebens, auf die sich Soziale Arbeit bezieht, sind Merkmale dieser generalistischen Orientierung. *Zum anderen* lässt sich ein *spezialisierten Generalismus* beobachten; demnach sind einzelne Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bzw. deren Organisationen zwar auf bestimmte Arbeitsfelder bzw. Zielgruppen spezialisiert, aber hinsichtlich dieser Spezialisierung agieren sie generalistisch. Sie haben die

sozialen Kontexte der Probleme genauso zu beachten wie die psychischen Bewältigungsmöglichkeiten sowie die körperlichen Dimensionen der Probleme. Daher sprechen schon die Klassikerinnen der Sozialen Arbeit (etwa Alice Salomon in Deutschland) zur Charakterisierung dieser Aufgabe von „Ganzheitlichkeit“.

Ausgehend von dieser komplexen bzw. generalistischen Praxissituation wird offensichtlich, dass auch die Theorien, die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter als Modelle ihres Handelns und Reflektierens nutzen, äußerst weit gefächert sind. Auch innerhalb dieser Vielfalt müssen Studierende sich **orientieren** können und entsprechende Kompetenzen dazu erwerben. Die Fachwissenschaft der Sozialen Arbeit verfolgt u.a. das Ziel, diese Theorienvielfalt generell, aber auch arbeitsfeldbezogen zu systematisieren. Dafür eignen sich mindestens vier Unterscheidungen, die neben der **Orientierungskompetenz** auf die drei Kompetenz- und Wissensbereiche **Beschreiben, Erklären und Handeln** verweisen.

Die *erste* Unterscheidung – Theorien über die Soziale Arbeit, Theorie in der Sozialen Arbeit und Theorien der Sozialen Arbeit – versucht, die zahlreichen theoretischen Ansätze, die zum Großteil aus den sozialarbeiterischen Bezugswissenschaften (Soziologie, Psychologie,

Medizin, Jurisprudenz etc.) kommen, hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Gebrauchs und ihrer Reichweite zu sortieren. Demnach können als Theorien über die Soziale Arbeit Ansätze gelten, die etwa aus der Soziologie oder aus der Politologie kommen und Soziale Arbeit als gesellschaftliches System mit bestimmten Funktionen in der Gesellschaft beschreiben und erklären. Theorien in der Sozialen Arbeit sind zwar Konzepte, die von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in ihrer Praxis verwendet werden, die aber aus den Bezugswissenschaften, wie etwa aus der Psychologie (z.B. Bindungstheorie), stammen. Theorien der Sozialen Arbeit schließlich sind Entwicklungen, die aus der Sozialen Arbeit heraus, also von entsprechenden Fachwissenschaftlern kreiert werden und die beide Perspektiven der zuvor genannten Theorien ebenfalls umfassen. Derartige Theorien (etwa Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, systemische Soziale Arbeit) sind in der Regel transdisziplinär und eklektisch verfasst, d.h., sie integrieren Aspekte aus anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen zu einer der Sozialen Arbeit angemessenen Konzeption.

Die *zweite* Unterscheidung – biologisch, psychisch, sozial – ermöglicht, die Theorien daraufhin zu untersuchen, zu welchem sozialarbeitsrelevanten Phänomenbereich sie Beschreibungs- und Erklärungsangebote liefern. Von Theorien *der* Sozialen Arbeit kann erwartet werden, dass sie die bio-psycho-sozialen Abhängigkeiten und Verbindungen, die menschliche Probleme häufig zu äußerst komplizierten Angelegenheiten machen, reflektieren und angemessene sozialarbeiterische Umgangsweisen damit offerieren.

Die *dritte* Unterscheidung – interaktiv (Mikroebene), organisatorisch (Mesoebene) und gesellschaftlich (Makroebene) – differenziert den sozialen Bereich nochmals und erlaubt zu untersuchen, für welche soziale Ebene die Theorien Aussagen ermöglichen. Soziale Arbeit agiert freilich zugleich hinsichtlich einer interaktiven (etwa Beratung), einer organisatorischen und einer gesellschaftlichen Dimension. Diese unterschiedlichen Niveaus sollten zumindest von Theorien der Sozialen Arbeit thematisiert werden.

Die *vierte* Unterscheidung – phänomenales Wissen (**Beschreibungswissen**), kausales Wissen (**Erklärungswissen**) und aktionales Wissen (**Handlungswissen**) – erlaubt es schließlich, alle genannten Theorien daraufhin zu untersuchen, *erstens*: wie sie ihren Themenbereich beschreiben, mithin welche Begriffe sie diesbezüglich anbieten und was mit diesen beobachtet werden kann; *zweitens*: welche Kausalerklärungen (Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge) sie hinsichtlich ihres Gegenstandsgebietes entwickeln; und *drittens*: welche Handlungsöfferten aus den Beschreibungen und Erklärungen abgeleitet werden bzw. welche daraus für die Praxis geschlussfolgert werden können.

Zusammenfassend gesagt, Studierende sollten im Bereich der Theorien Sozialer Arbeit die Kompetenz erwerben, ausgehend vom komplexen sozialarbeiterischen Alltag die Vielfalt der notwendigen theoretischen Modelle zu sichten, zu systematisieren und hinsichtlich des Beschreibungs-, Erklärungs- und Handlungswissens zu rekonstruieren. Dafür benötigen sie *zum einen Wissen* von diesen Theorien sowie zum anderen die **Fähigkeit**

(**Kompetenz**), Systematisierungen und Rekonstruktionen der Theorien im oben ausgeführten Sinne zu realisieren.

2. Innovative Herangehensweise bei der Organisation des Lehrprozesses

Kreative Lehrmethoden in den Fächern der Sozialarbeit

Neben der Vorlesung, dem Großseminar und dem Seminar gibt es in Potsdam 2 innovative Lehrformen, die auch schon mehrmals von anderen Hochschulen kopiert wurden.

Dies ist zum einen die Werkstatt im 1. u. 2. Semester und das Projekt.

Die Konzeption der Werkstatt sieht vor, dass die Studierenden bezogen auf das Rahmenthema (beispielsweise Jugend und Beruf) spezifische Erkenntnisziele und Arbeitsergebnisse formulieren und diese in Arbeitsgruppen über zwei Semester unter Anleitung verfolgen und darauf bezogenen Zwischen- und Endergebnisse in unterschiedlichen Formen in der Werkstatt und einer darüber hinausgehenden Öffentlichkeit präsentieren. Dieser Untersuchungsprozess bedingt ebenso die Aneignung empirischer Forschungsmethoden, des Umgangs mit Medien, der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, von Strategien der Teamarbeit wie auch die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätssicherung und der integrativen Beschäftigung mit Inhalten aus unterschiedlichen Studienbereichen. Die Anforderungen an den Lehrenden sind dabei nur noch partiell an den Lehrinput gebunden, sondern liegen vorrangig auf der Ebene der Steuerung von Lernprozessen. Die Werkstattleiter/innen eines Jahrgangs bilden eine Arbeitsgruppe, die in regelmäßigen Treffen die Werkstattprozesse im kollegialen Austausch reflektiert, spezifische Erfahrungen und Kenntnisse einzelner Kollegen/innen für die Werkstätten „nutzbar“ macht und die Planung der öffentlichen Präsentationen koordiniert.

Die mit der Grundstudienwerkstatt erworbenen Kompetenzen stellen u. a. die Grundlage dar für die weitergehenden Ansprüche an selbständige Lernprozesse im Rahmen der Theorie-Praxismodule I – III, für die die enge Bindung an einen Veranstaltungsrahmen aufgelöst wurde. Allgemeine Zielstellung in den Modulen 11, 14 und 15 ist es, dass die Studierenden in einem selbstverantwortlichen (Gruppen-) Arbeitsprozess (Studierendengruppen) – bezogen auf ein ausgewähltes Praxisfeld – gründliches, reflektiertes und interdisziplinäres Erklärungs- und Handlungswissen sowie Methodenkompetenz erwerben. Das Konzept der Studierendengruppen beruht auf einem eigenverantwortlichen Ansatz, deren Grundlage eine Zielvereinbarung hinsichtlich des Lernprozesses und des Arbeitsergebnisses darstellt. Die Zielvereinbarung wird mit einer(m) von den Studierendengruppen ausgewählten (hauptamtlichen) Lehrenden (so genannte Lernwegbegleiter/in) abgeschlossen, deren (dessen) Aufgabe es ist, den Prozess des eigenverantwortlichen Lernens und der Herstellung des Endprodukts beratend zu unterstützen, aber auch zu kontrollieren. Der/die Lernwegbegleiter/in hat drei Aufgabenfelder und zwar:

- die Vereinbarung von differenzierten Lernzielen

und des Arbeitsergebnisses als Grundlage des Lernweges und des Arbeitsprozesses

- die begleitende Beratung und Unterstützung bei der Verfolgung des gewählten Lernweges
- die Kontrolle der Zielverfolgung und -erreicherung

Während die Grundstudienwerkstatt mittlerweile seit neun Jahren ein bewährter Teil des Studiums am Fachbereich Sozialwesen darstellt, wird das Konzept des Studierendenprojekts und der Lernwegbegleitung erstmalig mit dem kommenden Sommersemester 2007 realisiert.

Der erste Jahrgang, der nach diesem neuen Konzept studiert, wird ausnahmsweise von einer festgelegten Gruppe von Lernwegbegleiter/innen unterstützt, deren zusätzliche Aufgabe es ist, den Realisierungsweg in regelmäßigen Treffen zu reflektieren und die Erfahrungen mit dem Umsetzungsprozess zu evaluieren und zu dokumentieren. Damit sollen differenzierte Standards entstehen, die eine vergleichbare Arbeitsgrundlage für die zukünftig frei wählbaren Lernwegbegleiter/innen darstellen wird.

Фабле Д., Макарова Л.С.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ВО ФРАНЦИИ*

Аннотация: В настоящее время во Франции происходят значительные изменения в сфере социальной работы. Осуществляется настоящая перестройка этой профессиональной области, поскольку одновременно протекают процессы изменения форм подготовки и совершенствования качества этого вида деятельности. В статье определяются общие направления происходящих изменений и конкретные преобразования, имеющие отношение к уровню начальной и непрерывной подготовки профессиональных кадров в области социальной интервенции. Отдельно рассматриваются перспективы университетской подготовки «социальных воспитателей» для совершенствования ситуации в сфере социальной работы.

Ключевые слова: социальная интервенция, социальные работники, профессиональная подготовка, децентрализация, новые образовательные программы

В течение последнего десятилетия во Франции произошли существенные изменения в конфигурации профессионального сектора социальной работы, а также в технологиях, используемых в этой сфере. Что касается общих параметров деятельности социальных работников, научная дискуссия по этой проблеме нашла отражение в работах таких французских ученых и специалистов-практиков, как Ж.-Н. Шопар (Chopart, 2000), М.Шовьер, Д.Тронш (Chauvière, Tronche, 2002), Ж.Ладсу,

Ж.-М.Делорже (Chauvière, Ladsous, Delorgey, 2006). Не останавливаясь подробно на содержании указанных работ, отметим, что их результатом стали некоторые изменения в используемой терминологии и, в частности, тенденция к отказу от терминов «социальная работа» и «социальные работники» в пользу понятий «социальная интервенция» и «социальные профессии». Эти формулировки представляются нам весьма симптоматичными, поскольку в них находят отражение новые институциональные установки в данной профессиональной сфере. Неслучайно именно эти термины используются в опубликованном в 2005 году Официальном отчете французской Генеральной Инспекции Социальных дел (IGAS).

Не стоит забывать и об изменениях во французском законодательстве и в подзаконных актах, регламентирующих социальную деятельность. За последнее время внесены поправки в ряд широко известных социальных законов, датированных 1975 годом. В частности, это законы: о социальных и медико-социальных учреждениях (2 января 2002 года), о лицах с ограниченными физическими возможностями (11 февраля 2005 года), о профилактике правонарушений и защите детства (5 марта 2007 года).

Все эти изменения не могли не отразиться на подходах к процессу обучения и условиям профессионализации в интересующей нас сфере, что и определяет актуальность данной статьи. Не претендуя на исчерпывающее изложение затронутой проблематики, мы попыта-

* © Фабле Д., Макарова Л.С.

емя показать, каким образом вписываются в контекст реформирования социальной сферы особенности начальной и непрерывной подготовки в сфере социальных профессий. При этом мы будем исходить из таких реалий современной Франции, как углубление процессов децентрализации социальных институтов, диверсификация направлений профессиональной подготовки и возможность официальной сертификации практических работников, не получивших специального образования по профилю профессиональной деятельности. В заключение мы рассмотрим перспективы университетской подготовки «социальных воспитателей» для совершенствования ситуации в сфере социальной работы.

Получившее широкое распространение во Франции 60-х годов выражение «социальная работа» покрывало изначально весьма широкий круг разнообразных видов деятельности, затрагивающих отдельные категории населения. Все эти виды деятельности выполнялись различными категориями профессионалов под общей рубрикой «социальных работников».

Этот вид профессиональной деятельности изначально относился к «санитарным и социальным профессиям». Социальные работники, представленные в основном женщинами, были заняты в разных секторах (помощь малообеспеченным, физическая ущербность, правонарушения, защита детства, помощь на дому). Таким образом, их функции всегда были связаны с оказанием помощи категориям населения, нуждающимся в квалифицированном вмешательстве посторонних лиц.

Историческое развитие социальных профессий связано с деятельностью медицинского характера. Приходящие медицинские сестры постепенно превратились в «социальных ассистенток», а университетская психиатрия дала импульс для становления сектора дезадаптированного детства и для появления профессии воспитателя. И в наше время эти профессии настолько близки, что возникают трудности в размежевании видов деятельности, имеющих отношение к уходу и к медико-психологической помощи и одинаково важных для лиц с ограниченными физическими возможностями.

В начале 70-х годов во Франции категория «социальных работников» была официально включена в общую рубрику «социальных и воспитательных профессий» (Laville, 2005),

которые до того времени четко разграничивались. В последующие 35 лет развитие третичного сектора экономики и стремительный рост сферы услуг привели к формированию тотального «общества сервиса» (Woitrain, 2000) и к ставшему традиционным разграничению трех больших категорий официально узаконенных видов деятельности: профессии, ориентированные на оказание помощи (бывшие «социальные ассистенты»), профессии воспитательной направленности, и, наконец, профессии социальной анимации.

Исследования, проведенные сравнительно недавно (Beunier, Tudoux, Momic, 2005), показали, что численность социальных работников во Франции составляет в целом около 600000 человек, что свидетельствует о количественном росте на 40% за истекшее десятилетие. При этом выявлены четыре профессиональные категории:

- 51000 профессионалов в сфере социальной помощи (исключая уход на дому), из них 40000 ассистентов социальной службы и 4600 консультантов по вопросам социальной экономики и семьи;

- 177100 специализированных воспитателей, из них 3300 администраторов, 99100 специализированных воспитателей, 12800 воспитателей для детей раннего возраста, 10100 воспитателей технического профиля, 17700 воспитателей-мастеров, 9500 мастеров, занятых непосредственно в мастерских, 24700 специалистов по медико-психологической помощи, а также некоторое количество неучтенного в представленной статистике персонала воспитателей Министерства юстиции (Юридическая защита детей и молодежи) и ряд категорий преподавателей, выполняющих одновременно и воспитательные функции;

- 49000 профессионалов социальной анимации;

- 308000 профессионалов, занимающихся сопровождением детей на дому, из них 250000 ассистенток «материнской школы» (французский аналог «детского сада»).

Можно возразить против включения некоторых профессиональных категорий в общую рубрику социальной работы. В частности, это относится к персоналу воспитателей материнских школ. Реформирование их статуса (закон от 27 июня 2005 года) привело к образованию двух видов ассистенток материн-

ских школ: 250100 ассистенток, работающих в детском саду и занимающихся в течение дня детьми до 6 лет (этим видом деятельности охвачены 740000 детей), и 58200 так называемых «семейных ассистенток». «Семейные ассистентки» – новая категория профессионалов, осуществляющих работу с 65000 детей в рамках защиты детства и имеющих, как правило, достаточно высокий уровень квалификации.

Отсутствует полная ясность и по вопросу профессионального статуса социальных аниматоров, многие из которых заняты в сфере искусства и работают в Домах культуры и иных культурных центрах. Развитие спортивной деятельности и многообразных форм организации досуга повлекло за собой возникновение целого ряда новых специализаций в области социальной интервенции. Кроме того, в учебных заведениях была открыта подготовка так называемых «семейных медиаторов». Государственный диплом по этому направлению учрежден в 2003 году, и нельзя исключить в перспективе, что эта профессия пополнит перечень существующих сегодня социальных профессий.

В качестве работодателей социальных работников выступают государственные структуры, местные власти и многочисленные ассоциации и службы. Назначение на работу осуществляется с учетом полученного образования и уровня квалификации, обеспечивающего доступ к должностям в социальной сфере. При этом принято различать три уровня квалификации:

- профессии, подразумевающие непосредственный контакт с клиентами (уровни квалификации – IV и V), при этом за последние годы наблюдается явная позитивная динамика в этой категории (*front office*);

- традиционные профессии (уровень квалификации – III), имеющие отношение к воспитательному и социальному сопровождению; эти профессии не предполагают прямого контакта с клиентами, профессионалы данной категории осуществляют координацию различных видов деятельности (*back office*); количественный рост персонала в этой категории незначительный;

- руководящий состав (уровни квалификации – II и I); прежде руководители назначались из числа лиц с большим стажем практической деятельности и уровнем квалификации

III; однако в настоящее время работодатели предпочитают профессионалов с дипломами высшего специализированного образования (DESS) или магистра в сфере юриспруденции и управления персоналом.

Приведенный краткий обзор свидетельствует о гетерогенности социальной работы, подвижности границ между различными видами деятельности и исторически обусловленными формами профессионализации. Кроме того, как уже указывалось выше, приведенная статистика не учитывает так называемых «новых социальных профессий», имеющих отношение к социальной интервенции, а также профессионалов, занятых различными видами социальной деятельности под эгидой Министерств образования и юстиции.

Вплоть до начала 80-х годов структурирование и эволюция социальной работы так или иначе определялись логикой «мишени» (*«logique de ciblage»*), при этом под «мишенью» понималась целевая категория населения. В рамках названной логики выявлялась проблемная группа и определялись содержание и формы целенаправленной институциональной деятельности по решению тех или иных проблем.

Традиционно социальная работа строится с учетом следующих трех факторов:

- наличие соответствующих социальных институтов и учреждений, располагающих необходимыми условиями для проведения работы (медико-воспитательные учреждения, социальные центры, различные клубы);

- четкое определение категории клиентов, на которых направлены те или иные виды деятельности (ограниченные физические возможности, когнитивные нарушения, молодежь группы риска и т.д.);

- необходимость обеспечения квалификации персонала, владеющего на должном уровне адекватными подходами и методиками.

Социальные работники – главный элемент этой триады – представляют собой единую профессиональную группу, которая, тем не менее, характеризуется структурной фрагментарностью и квалификационной неоднородностью. Постоянное реформирование данной сферы деятельности привело к тому, что некоторые исследователи заговорили о «закате эры социальной работы» (Ion, 1998). Действительно, обострение противоречий в обществе,

стремительный рост всякого рода маргинальных проявлений заставили отказаться от некоторых привычных подходов и рассмотреть проблематику социальной работы с новых позиций и с использованием новой терминологии.

Среди многочисленных факторов, изменивших институциональную картину французского общества, следует назвать, прежде всего, децентрализацию, вследствие которой местные власти получили приоритет в определении социальных стратегий. Помимо этого, необходимо учитывать тенденцию к разработке комплексных, полифункциональных подходов к решению социальных проблем (в особенности, это касается урбанизации, профилактики правонарушений, создания более благоприятного экономического контекста, препятствующего маргинализации). Наконец, немаловажное значение имеет развитие инициативного волонтерского движения на основе солидарности с наиболее обездоленными категориями населения.

Под влиянием названных выше факторов, сфера социальной работы начала активно трансформироваться. В частности, в настоящее время наблюдаются следующие процессы, которые приводят к качественной перестройке социального сектора:

- появление новых должностей для высоко-валифицированных специалистов в сфере социальной работы в результате диверсификации институциональных структур (руководители проектов и миссий, персонал по развитию, специалисты по интеграции и т.д.);

- одновременное увеличение неквалифицированного персонала, связанное с притоком волонтеров;

- количественный рост состава руководителей социальных служб в регионах и департаментах, вследствие децентрализации и передачи функций из центра «на места» (как правило, это обладатели дипломов в сфере менеджмента, а не профессиональные социальные работники, в результате чего возникает своего рода оппозиция между специалистами по социальной интервенции и специалистами по социальному менеджменту).

Вследствие этого, к концу 90-х годов в терминологическом аппарате исследовательских работ утвердилось понятие «социальная интервенция», имеющее более глобальный

смысл по сравнению с понятием «социальная работа». Была выдвинута гипотеза о том, что специалисты по социальной интервенции получают доступ к должностям, исходя из критерия компетенции, тогда как для управленцев в социальной сфере, прежде всего, важна квалификация (официальный статус, подтвержденный дипломом соответствующего уровня) (Chopart, 2002). Таким образом, в сфере социальной интервенции на передний план выдвигается логика индивидуальных компетенций, поскольку прием на работу, уровень заработной платы и статус этих профессионалов зависят, прежде всего, от опыта деятельности и профессиональных навыков.

Выдвинутый выше тезис о дихотомии «квалификация/компетенция» (Chauvière, Tronche, 2002) активно дебатруется в научных кругах и, безусловно, служит стимулом для обсуждения проблемы профессиональной подготовки по профилям «социальная интервенция/социальная работа». Кроме того, не стоит забывать и о возникновении новых социальных потребностей, в частности, в сфере сопровождения людей пожилого возраста. Все эти вопросы одинаково важны и для образования и для медицины.

Что касается подготовки персонала, она не унифицирована и осуществляется в 313 образовательных учреждениях, 348 центрах дистанционного образования и 676 подготовительных секциях. Такой разброс не может не вызывать опасений, и в настоящее время активно ведется поиск возможностей объединения различных видов подготовки. Проблема осложняется последствиями децентрализации. Согласно закону от 13 августа 2004 года («Акт II децентрализации»), с 1 января 2005 года финансирование центров профессиональной подготовки передано регионам, что создает определенные трудности. Дипломы утверждаются на общегосударственном уровне, тогда как планирование, финансирование и организация подготовки находятся в компетенции региональной власти. Многие считают, что эта схема не способствует динамичной подготовке кадров в условиях нарастания социальных проблем в обществе и реформирования социальной сферы (Grenat, 2006).

Особенно важно отметить, что во Франции во всех областях профессиональной подготовки (начальной, непрерывной и высшей),

принцип профессионализации основан на сочетании обучения с практикой.

В сфере начального профессионального образования доминирует логика репродукции: все руководители центров профессиональной подготовки являются бывшими практиками. Однако, несмотря на то, что подготовка осуществляется вне университета, в настоящее время широко практикуется заключение договоров, в рамках которых обеспечивается возможность продолжения обучения в классическом университете, в частности, по направлению подготовки «специализированных воспитателей». Кроме того, в рамках реформы введена система сертификации дипломов всех уровней на основе разработанной сетки показателей (уровень мастерства, компетенция, полученное образование), и профессионалы-практики получили возможность приобретения официального диплома, подтверждающего их профессиональный статус (VAE – признание профессиональных навыков). Введение системы сертификации привело к исчезновению некоторых форм «кустарной» подготовки на местах и к созданию многочисленных «сайтов по оценке квалификации». В ряде работ действующие системы сертификации подвергаются довольно резкой критике как несовместимые с профессиональной культурой и сутью профессионального взаимодействия (Chauvière, 2007; Piot 2007). В целом, в результате введения процедур оценки качества наметились две основных модели профессионализации в социальном секторе: «управленческая», связанная с правовыми аспектами и менеджментом, и «рефлексивно-критическая», отдающая предпочтение профессиональной культуре и способности адекватно применять полученные навыки организационного и технического характера.

Потребность в непрерывной профессиональной подготовке значительно возросла в связи с расширением сферы социальных услуг и необходимостью повышения их качества. Особенное развитие получила подготовка супервизоров групповых видов деятельности (Ion, Ravon, 2002; Fablet, 2008). В целом непрерывная подготовка организуется в центрах начальной профессиональной подготовки, а также в специальных учреждениях образовательно-консультативного характера. Следует также отметить увеличение доли программ

дистанционного образования, которые оказываются менее дорогостоящими по сравнению с другими программами.

В последние годы значительные изменения произошли в сфере программ переподготовки в рамках высшего профессионального образования. В частности, в 2004 году был учрежден государственный Сертификат профессиональной пригодности к руководящей работе в области социальной интервенции (CAFERUIS). Он соответствует квалификации уровня II и ориентирован в основном на деятельность по социальному сопровождению. Одновременно исчез диплом высшего образования в сфере социальной работы (DSTS), который плохо воспринимался работодателями. В 2006 году появился диплом DEIS – государственный диплом социальной инженерии, соответствующий уровню I квалификационной сетки. Реформирование затронуло и другой диплом уровня I – Сертификат пригодности к функциям директора социального учреждения (CAFDES), поскольку наиболее часто к должностям руководителей учреждений (в сфере дезадаптированного детства, работы с пожилыми людьми, инвалидами и т.д.) допускаются лица, имеющие Диплом директора специализированного учреждения по адаптации и воспитанию (DDEFAS). Этот диплом выдается Высшим национальным институтом подготовки и научных исследований по воспитанию молодежи с ограниченными физическими возможностями и адаптированному образованию (INS HEA).

Из приведенного выше перечня следует, что на базе университетов реализуются, в основном, программы переподготовки для руководящих работников. Действительно, в отличие от других стран, во Франции начальная подготовка социальных работников осуществляется, в основном, в рамках специализированных профессиональных программ, не относящихся к классическому университетскому образованию. Тем не менее, существуют некоторые направления подготовки в Университетских технологических институтах (IUT), о которых мы упоминали выше, а также университетские программы, разработанные в рамках договоров о сотрудничестве по направлениям «Социология», «Администрирование в экономической и социальной сфере», «Педагогические науки». Такие программы позволяют лицам с неуниверситетским дипломом посту-

пить в университет на программу лиценциата (Licence – французский аналог бакалавриата) и продолжить обучение в магистратуре (Master).

Опыт показывает, что наиболее часто социальные работники поступают на направления «Социология» и «Педагогические науки». Что же касается направления «Психология», оно оказалось менее привлекательным для социальных работников по той простой причине, что правила записи на эти профессиональные программы гораздо сложнее: социальный работник будет вынужден прослушать все три курса обучения в рамках лиценциата. Конечно, это сдерживает приток практиков на направление «Психология», несмотря на их высокую заинтересованность в получении именно этой профессиональной подготовки. Напротив, в рамках направлений «Социология» и «Педагогические науки» внедряются более гибкие модели обучения: социальных работников принимают на третий курс обучения в лиценциате и «перезачитывают» им целый ряд дисциплин, хорошо знакомых практикам.

Происходящая в рамках Болонского процесса реформа «Лиценциат/Магистрат/Докторат» усилила конкуренцию в социальном секторе деятельности, особенно это затронуло руководящий состав. В настоящее время на второй ступени университетского образования четко обозначились три направления подготовки магистров: социальная политика (социальная интеграция, проблема семьи), социальный и медико-социальный менеджмент, подготовка преподавателей в сфере социальной интервенции. Все эти направления подготовки преследуют цель комплектации социального сектора высококвалифицированными управленческими кадрами.

Таким образом, в университетском образовании Франции не присутствует направление «Социальная работа», и проблемы университетской подготовки социальных кадров решаются за счет других смежных направлений. С одной стороны, это отражает объективные характеристики данной профессиональной сферы, ее принципиальную полифункциональность и междисциплинарный характер содержательной составляющей обучения. С другой стороны, сегодня все более настойчиво высказываются мнения в пользу учреждения данной подготовки в университете. Важным показателем в пользу возможного позитивного развития

ситуации является открытие кафедры социальной работы в Национальной консерватории искусства и профессий (CNAM). Возможно, подобные инициативы приведут к тому, что направление «социальная работа» будет внесено в классификатор научных областей знания и, следовательно, сможет оформиться в отдельное направление университетской подготовки.

В заключение, коротко остановимся на проблеме университетской подготовки специализированных воспитателей и перспективах данного направления с позиций совершенствования деятельности в социальном секторе. Следует отметить, что направление «Педагогические науки», занимается, прежде всего, проблемами школы и образованием взрослых. Вместе с тем, в последнее время в рамках данного направления отмечается усиление интереса к проблемам семьи, поведению родителей по отношению к детям, а также к проблемам социальной интервенции, имеющей целью оказание поддержки родителям, а иногда и их замещение (Fablet, 2002, 2007).

Во Франции существует лишь одна исследовательская группа, работающая в данном направлении. Это научный коллектив под руководством П.Дюрнинга, возглавившего в 2004 году Национальную обсерваторию детей группы риска (ONED), которая входит в состав Центра исследований по проблемам образования и воспитания (CREF EA) при университете Париж-Нантер. Эта исследовательская группа входит в ряд международных и национальных ассоциаций (REEFI – Воспитание детей: семья и другие институты, AIFREF – Международная ассоциация подготовки и научных исследований в сфере социальной работы, EUSARF – European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents) и обеспечивает, начиная с 1997 года, публикацию Международного журнала по семейному воспитанию (*La revue internationale de l'éducation familiale*). По результатам проведенных исследований в 2008 году вышла монография «Дети группы риска» (Boutin, Durning, 2008), в 2009 году – сборник научных статей под общей рубрикой «От помещения в чужую семью к замещению» (Tillard, Rurka, 2009).

В заключение хотелось бы отметить, что в ситуации общего спада интереса к гуманитарному знанию, необходимо развивать и совершенствовать

шенствовать подготовку в сфере социальных профессий. Ведь это направление подготовки отвечает на многие вызовы сегодняшнего дня и вооружает молодых людей целым комплексом знаний, умений и навыков, позволяющих гармонично выстраивать взаимодействие с людьми и окружающим миром.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

1. AECSE, Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis, Paris, INRP, 2001.
2. Francis BATLLEAU, Nadine LEFAUCHEUR, Vincent PEYRE (dir.), Lectures sociologiques du travail social, Paris, Les éditions ouvrières, 1985.
3. Dominique BEYNTER, Benoît TUDOUX, Milan MOMIC, « Les métiers du travail social hors aide à domicile », Études et résultats n° 441, 2005.
4. Sophie BRESSE, « Le personnel des services d'aide à domicile en 1999 », Etudes et résultats, n° 297, 2004.
5. Maryse BRESSON (dir.), Lapsychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités, Paris, L'Harmattan, 2006.
6. Michel CHAUVTERE, Didier TRONCHE (dir), Qualifier le travail social, Paris, Dunod, 2002.
7. Michel CHAUVTERE, Le travail social dans l'action publique, Paris, Dunod, 2004.
8. Michel CHAUVTERE M., Jacques LADSOUS, Jean-Michel BELORGEY (dir.), Reconstruire l'action sociale, Paris, Dunod, 2006.
9. Michel CHAUVTERE, Trop de gestion tue le social, Paris, la Découverte, 2007.
10. Jean-Noël CHOPART (dir.), Les mutations du travail social, Paris, Dunod, (2000).
11. Paul DURNTNG, Éducation familiale. Acteurs processus et enjeux, Paris, PUF, 1995, (3emeéd. L'Harmattan, 2006).
12. Dominique FABLET (coord.), Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche, Paris, L'Harmattan, 2002.
13. Dominique FABLET (coord.), Les professionnels de l'intervention socio-éducative, Paris, L'Harmattan, 2007.
14. Dominique FABLET. (coord), Intervenants sociaux et analyse des pratiques, Paris, L'Harmattan, 2008.
15. Pascale GRENAT, « Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 », Études et résultats n° 513, 2006.
16. IGAS, L'intervention sociale, un travail de proximité, Paris, La Documentation Française, 2006.
17. Jacques ION, Le travail social au singulier, Paris, Dunod, 1998. Jacques ION, Bertrand RAVON, Les travailleurs sociaux, Paris, La Découverte, 2002. Marc de MONTALEMBERT, « Une reconfiguration (en cours) de la formation », Informations sociales n° 135, octobre 2006, 72-80.
18. Jean-Louis LA VILLE, Sociologie des services. Entre marché et solidarité, Toulouse, Érès, 2005. / Thierry PIOT, « Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles », Recherche et Formation n° 54, 2007, 87-100.
19. Paule SANCHOU, « Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels », Les Dossiers des Sciences de l'éducation n° 17, 2007, 13-23.
20. Emmanuel WOITRAIN, « Les travailleurs sociaux en 1998 : environ 800 000 professionnels reconnus », Études et résultats, n° 79, 2000.
21. Gérard Boutin, Paul Durning. Enfants maltraités ou en danger, Paris, L'Harmattan, 2008.
22. Du placement à la suppléance familiale. Actualité des recherches internationales. Ouvrage coordonné par Bernadette TILLARD et Anna RURKA, Paris, L'Harmattan, 2009.

D. Fable, L. Makarova

THEPRESSINGPROBLEMSOFSOCIAL
WORKREFORMINGANDTRAININGOF
THE
SOCIAL WORK PROFESSION IN FRANCE

Abstract. Great changes are taking place in France in the area of social work, and simultaneously professional training in this sphere is improving. The scientific article describes transformations of this professional field and changes in the training of social workers engaged in social intervention. These transformations are connected with political and administrative reforms: decentralization of the power system, emergence of new educational programs, possibility of certificating the social workers who are working without a university diploma. In conclusion the article defines what French Universities are able to do to improve the situation in the sphere of social work and appraises the potential of universities training the social educators for this professional field.

Key words: social intervention, social workers, professional education and training, decentralization, new educational programmes.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

Аннотация: Статья посвящена анализу профиограммы бакалавра социальной работы с целью формирования компетентностной модели подготовки бакалавров социальной работы. Формирование такой модели предполагает использование системного подхода к деятельности бакалавра социальной работы, как предмету познания, проведение морфологического анализа этой деятельности и выделение ее специфики. В статье систематизируются имеющиеся в научной литературе подходы к моделированию социального образования

Ключевые слова: компетентностная модель, профиограмма бакалавра социальной работы, морфологический анализ, моделирование социального образования, специфика, предмет познания.

Проблема формирования компетентностной модели подготовки бакалавров социальной работы крайне актуальна в плане работы над стандартом 3-го поколения по направлению подготовки «Социальная работа». Специфика компетенций, предусмотренных стандартом третьего поколения по направлению «Социальная работа» (бакалавр), состоит в том, что в основе компетентностного подхода лежит модель культуросоциальности, что создает благоприятные предпосылки для разработки программы интеллектуально-духовного и нравственного развития личности бакалавра. Важно «пересмотреть» свое отношение к характеристике профессиональной деятельности бакалавра социальной работы и соответственно – структуре программы обучения, учитывая имеющиеся реальные региональные потребности территории и объективно-субъективные требования работодателей.

Сегодня содержание деятельности социального работника определяется вызовами и ожиданиями общества. Клиенты и их надежды, потребности и интересы являются сущностью социальной работы. Социальная работа – это процесс становления профессионализма и социального творчества, в котором социальные работники и клиенты включены в

совместную деятельность в условиях реальной действительности, не лакированной и приукрашенной, выхолащенной в угоду федеральным и региональным чиновникам. Это циклический, технологичный процесс, объединяющий усилия служб, клиентов, социальных работников, органов управления на всех уровнях социальной работы.

Вузы, которые в ближайшем будущем будут заниматься разработкой образовательных программ и рабочих планов, должны четко представлять виды деятельности бакалавров социальной работы (критерии): предметная деятельность, различие мотивов, формы осуществления, способы осуществления деятельности, временные и пространственные характеристики, физиологию механизма. Деятельность социального работника – это историческое явление, которое возникает на определенном этапе развития общества, которое меняется, модернизируется, совершенствуется вместе с социальными изменениями и развитием политических и социально-экономических отношений, которая их обслуживает и корректирует.

Проектирование основных общих и профессиональных компетенций, как совокупности способностей выпускников вуза применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности по определенному профилю деятельности в различных сферах социальной работы, предполагает определение основных точек взаимодействия, таких компонентов как «общекультурные компетенции», «профессиональные компетенции», уяснение роли компетенций как совокупности результата социального образования по завершении освоения Основных Образовательных Программ (ООП) ВПО. Область и объекты профессиональной деятельности выдвигают объективные требования к качеству освоения студентами образовательных программ по определенному профилю и профессионально-личностным характеристикам выпускника вуза.

Определим место личностных и профессиональных качеств специалиста, проанализировав профиограмму бакалавра социальной работы:

* © Старовойтова Л.И.

Компетенции:	Профессиональные качества цивилизованного социального работника:	Совокупность интеллектуальных и морально-нравственных качеств личности:
<p>1. Общекультурные компетенции.</p>	<p>Культура мышления; готовность к сотрудничеству с коллегами, клиентами, работе в коллективе; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки; осознание значимости профессии «Социальная работа»; умение использовать знания социальных, гуманитарных, экономических и естественных наук в теоретической и практической деятельности.</p>	<p>Высокий уровень новой культуры социального мышления, общей и профессиональной; развитость социальных качеств личности; интеллектуальные качества; подвижничество, высокая гражданственность, гражданская совесть, свободомыслие, терпимость, толерантность; установка на понимание, сочувствие, сопереживание; дух истинной нравственности, гуманизм; развитость морально-нравственных качеств; следование общепринятым этическим принципам цивилизованного человека.</p>
<p>2. Профессиональные компетенции:</p> <p>Социально-технологические.</p> <p>Исследовательские.</p> <p>Организационно-управленческие.</p>	<p>Готовность к разработке и реализации социальных технологий (методики, техники), учитывающих особенности категорий населения, личности клиента, семьи, общины, социокультурного развития общества, региона и т.д.; способность к посреднической, консультативной, социально-профилактической и социально-реабилитационной деятельности; коммуникативные качества: умение слушать и слышать других людей, культура взаимодействия с клиентом; способность к созданию социально благоприятной среды в социальных организациях и службах.</p> <p>Способность к исследовательской деятельности и т.п.; владение способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп; умение организовать и осуществлять индивидуальную и групповую практико-ориентированную исследовательскую работу и др.</p> <p>Владение высокой культурой управления и менеджмента в сфере социальной защиты и социального обслуживания населения; способность к организационно-управленческой деятельности в учреждениях и предприятиях социального обслуживания; готовность к координационной деятельности в системе социальной защиты населения;</p>	<p>Социально-психологическая и социально-этическая готовность к разнообразной, системной деятельности; понимание людей, учет их особенностей и потребностей; моральная направленность деятельности: духовность, доброжелательность, чуткость, терпимость, культура диалога</p> <p>Ответственность за судьбу участников исследования, повышенное внимание к участникам обследования (не навреди объекту исследования); не злоупотреблять доверием обследуемых клиентов; обеспечение защиты участников исследования от несанкционированного дискомфорта, страданий, вреда, опасности и ущерба; недопущение фальсификации данных исследования, плагиата, искажения нормативных правовых актов, регламентирующих порядок проведения исследований; ответственность за интерпретацию полученных данных; корректное отношение к исследователям - коллегам по цеху; организованность, дисциплина, воля и целеустремленность, социальная и этическая ответственность; ценностная ориентация взаимодействия с участниками организации, объектами и субъектами социальной работы.</p>

<p>Социально-проектные.</p>	<p>владение методами социальной квалитметрии, оценке качества социальных услуг и других видов социальной поддержки населения, социальной адаптации и реабилитации клиентов социальных служб и пр.</p> <p>Готовность к разработке инновационных социальных проектов и программно-целевых программ в рамках системы мер социальной политики общества;</p> <p>готовность к участию в социально-инженерной и социально-проектной деятельности органов управления и учреждений социальной защиты населения;</p> <p>способность эффективно участвовать в пилотных проектах по созданию инновационных площадок в сфере социальной работы региона, области, города, района и т.д.</p>	<p>Готовность к нововведениям; ценностные основания взаимодействия с различными категориями населения и специалистами социальной работы; морально-этическая ответственность за внедрение инновационных проектов и проведение экспериментов в системе социальной работы.</p>
<p>Профессиональное совершенствование и самосовершенствование.</p>	<p>Знания о системе дополнительного образования, повышения квалификации;</p> <p>Умение применять знания о самосовершенствовании и самообучении, профилактики профессиональной деформации и психологического «выгорания»</p>	<p>Развитая потребность и способность к систематическому повышению профессиональной компетентности, профессионального мастерства, самообучению, самоконтролю, мотивации к профессионально-личностному развитию; способность к самоидентификации личностных качеств.</p>

Системный подход к деятельности бакалавра социальной работы, предполагает уяснение, прежде всего сущности деятельности как таковой, как предмета познания, проведение морфологического анализа деятельности социального работника и выделение его специфики, уяснение взаимосвязи видов деятельности бакалавра в различных сферах и областях профессиональной деятельности. В новом определении социальной работы, которое предлагается Международной Федерацией Социальных Работников (МФСР), подчеркивается: «Профессия «Социальная работа» способствует реализации социальных изменений в обществе, решению проблем человеческих взаимоотношений и укреплению свободы человека на достойную жизнь. Используя теории человеческого поведения и социальных систем, социальная работа вмешивается в процесс на этапе, когда люди взаимодействуют с окружающей средой. Принципы соблюдения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной

работы»*. Вместе с тем МФСР призвала: «Думай глобально – действуй конкретно с учетом требований профессии, специфики страны, ее интересов и конкретной ситуации».

Важно, что новое понимание структуры социальной работы (уровни, сферы, направления, виды) предусматривает иное взаимоотношение социальной работы и социальной политики, отказа от традиционного понимания механизма взаимоотношений этих компонентов в системе социального развития, социальной защиты и социальной поддержки населения, что, естественно, ведет к пересмотру места и роли института профессиональных социальных работников в системе общественных отношений, в жизни общества и государства.

Новый государственный образовательный стандарт гипотетически выделяет сферы деятельности бакалавра социальной работы. Они разнообразны: от учреждений социального обслуживания (службы, предприятия) системы социальной защиты населения, учреждений образования, здравоохранения, МВД и

* Работник социальной службы. – 2001, № 3. С. 76

юстиции, системы досуга и культуры, до агропромышленного комплекса и промышленных предприятий, транспорта, армии и флота, банков и других организаций социальной инфраструктуры (например, туристические и ритуальные сферы). Это далеко не полный перечень сфер жизнедеятельности бакалавров социальной работы. Например, в маленькой стране Нидерланды подготовка социальных работников осуществляется для 40 отраслей.

Обобщив имеющиеся в научной литературе подходы к моделированию социального образования, можно предложить их группировку. Во-первых, в ряде работ отечественных авторов модель социального образования рассматривается как модель государственно-ведомственной организации. В этом подходе социальное образование рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду других направлений организации подготовки специалистов определенного профиля. В этом случае модель строится по ведомственному принципу с жесткой централизацией, четким определением целей, содержания и номенклатуры высших и средних профессиональных учебных заведений, востребованных соответствующим ведомством.

Во-вторых, в других работах российских исследователей предлагается модель открытого, развивающегося образования, которая предусматривает организацию социального образования через широкую кооперацию деятельности образовательных подсистем разного ранга, уровня и типа, удовлетворяющих в перспективе потребности в социальных знаниях и информации различных групп и слоев населения страны, и соответствующих структурных социальных организаций общества, нуждающихся в современных специалистах социальных профилей.

В-третьих, в отдельных работах предлагается рационалистическая модель социального образования. Такая модель предполагает организацию усвоения знаний, умений и навыков, формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы и приспособленности выпускников факультетов (отделений) социальной работы к существующей социальной среде и прагматическим потребностям современных государственных структур, неправительственных коммерческих

и некоммерческих организаций, реальным и мнимым потребностям работодателей.

Таким образом, моделирование социального образования может рассматриваться как институциональное и не институциональное.

На современном этапе важна квалиметрическая оценка профессиографического проектирования технологии подготовки и развития личностных качеств личности бакалавра, тем более что в высшей школе ощущается дефицит определенной системы объективной оценки качества сформированности профессионально-личностных качеств студента и выпускника.

В качестве одной из методологических предпосылок анализа особенностей моделирования качеств выпускников вуза – бакалавра социальной работы, на наш взгляд, является, во-первых, познание диалектических закономерностей общественного развития, прежде всего сущности трансформации социальной сферы и социально-гуманитарного образования региона, во-вторых, учет различных теоретических подходов к разработке моделей выпускников по специальности «Социальная работа» (парадигмы, доктрины, теории, модели), в-третьих, рассмотрение характера познавательных процессов в профессиональной деятельности специалиста социальной работы и их места в формировании современной модели выпускника социального вуза (с позиции когнитивного, системного подхода). Вокруг этих вопросов вращаются рассуждения большинства современных исследователей, занимающихся новым качеством высшего социального образования.

Очевидно, что моделирование качеств выпускника вуза непосредственно связано с перспективным развитием самого социального образования на базе университетской системы обучения и воспитания специалистов. Качество моделей специалистов всегда отражает уровень развития высшего профессионального образования и опирается на этот уровень. Можно согласиться с известным мнением, согласно которому моделирование перспективно востребованных качеств выпускника вуза невозможно без определенного уровня разработанности базовой теории подготовки и воспитания специалистов, обеспечивающей переход от рационального построения деятельности соответственно существующим государственным

ным образовательным стандартам к методологической деятельности в области высшего профессионального образования, обеспечивающей глубину и фундаментальность познания и создания объективных предпосылок для деятельности в области воспроизводства кадров специалистов социальной работы, преобразования схем и планов деятельности высшей профессиональной школы, перейти к научному моделированию и творческому (креативному) подходу к формированию современного облика специалистов новой генерации (теоретико-методологические вопросы высшего профессионального социального образования; теоретические вопросы формирования профессиональных компетенций и профессионально-личностного развития специалиста; проблемы совершенствования управления качеством высшего профессионального образования в условиях рыночных отношений).

На основании такого методологического подхода можно полагать, что модель качества выпускника факультета социальной работы должна состоять из целевых установок (древо целей), свойств исследуемого объекта, структурное развитие специалиста (учебные планы, программы, инновационные технологии, учебная литература, мультимедийные средства и т.п.) и динамически-развивающихся аспектов деятельности вуза (ресурсное обеспечение высокого качества подготовки специалиста). Базовая модель специалиста социальной работы в ее различных модификациях (бакалавр, магистр, специалист), не заменяя реальный объект изучения, предъявляет объективизированные требования не только и столько к выпускникам вуза, сколько к профессорско-преподавательскому составу факультета соци-

альной работы, администрации университета, в целом – к ресурсному обеспечению качества подготовки и воспитания выпускников вуза.

Модель должна учитывать итоги реализации первых учебных планов и программ подготовки выпускников и внесение существенных коррективов в учебный процесс факультетов социальной работы, формирование инновационных обучающих программ, оптимальный выбор форм, методов перспективной подготовки кадров, развитие системы баз практики, установление тесных деловых связей с органами управления социальными службами и другими работодателями. Модель не может быть жизнеспособной без технико-экономического обоснования ресурсного обеспечения ее реализации в конкретных социально-экономических и духовно-культурных условиях региона.

L. Starovoytova

THE COMPETENCE MODEL OF BA TRAINING IN RUSSIAN FEDERATION

Abstract: The article is dedicated to the analysis of the professional characteristics of Bachelor of Social Work to construct the competence model for training Bachelors of Social Work. The forming of such a model proposes the system approach to the Bachelor activity as to the subject of cognition, the morphological analysis of this activity and detailing its specific character. The article generalizes all scientific approaches to the Social Work Education modeling.

Key words: competence model, professional characteristics of Bachelor of Social Work, morphological analysis, modeling of Social Work education, specificification, subject of cognition.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТА ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» - МАГИСТР*

Аннотация: В статье рассматриваются основные проблемы формирования новой структуры образовательных программ, в основе которой лежит компетентностная модель подготовки социальных работников, представленной двумя основными группами компетенций: общекультурными и профессиональными. Особое внимание автор уделяет проблемам научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью магистров.

Ключевые слова: структура, содержание, Государственный образовательный стандарт, социальная работа, магистр, компетентностная модель, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, научно-педагогическое руководство

Проект ФГОС ВПО по направлению «Социальная работа» - магистр разработан в соответствии со стратегическими целями развития высшего профессионального образования, потребностями обучающихся, общества и рынка труда. В основе проектов лежат положения, нормы действующего законодательства в сфере образования (ст.7 Федеральные государственные образовательные стандарты, Федеральный закон от 01.12.2007 N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; Федеральный закон от 24.10.2007 N 232-ФЗ).

Разработанный Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению «Социальная работа» - магистр обеспечивает единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Подготовка лиц с высшим профессиональным образованием для получения квалификации (степени) «магистр» - осуществляется на базе бакалавриата.

Настоящий проект в главном соответствует стратегическим целям развития высшего

профессионального образования. В условиях современной России в контексте эволюции профессионального социального образования это означает, во-первых, его соответствие новой стратегии развития социальной работы, которая представляется не только как система мер по оказанию помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, но как деятельности, характеризуемой на международном и всероссийском общегосударственном уровне в качестве средства, системы мер по осуществлению социальных изменений и обеспечению социального благополучия человека и общества в целом, отдельных людей, личности, сообществ.

Во-вторых, отметим тот факт, что в содержании проекта ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «социальная работа» усилены требования интегративно-комплексного характера природы социальной работы, центральным звеном которой является человек, гуманистический подход к совершенствованию среды и образу, качеству его жизни.

В-третьих, ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «социальная работа» ориентирован на интеграцию в мировое, прежде всего - европейское образовательное пространство, на компетентностный подход к оценке результатов образования, его двухуровневую организацию (бакалавр-магистр). Это соответствует доминирующей международной тенденции развития образования, расширяет возможности трудоустройства, социальной мобильности социальных работников с высшим образованием. При этом следует учесть и тот факт, что достигнутый уровень развития и сложившиеся стандарты профессиональной социальной работы в России таковы, что позволяют относительно легко провести тарифно-квалификационную диверсификацию работающих в данной сфере специалистов адекватно квалификации/степени «бакалавр – магистр». Сейчас уже нет особых трудностей по поводу согласования тарифно-квалификационных характеристик Минздравсоцразвития РФ с квалификационными характеристиками кадров,

* © Кононова Л.И.

готовящихся по двухуровневой программе высшего профессионального образования.

В-четвертых, особенностью настоящего проекта ФГОС ВПО третьего поколения является более четкое разграничение характера деятельности с квалификацией/степенью «магистр социальной работы», что усилено в соответствии с рекомендациями макета нового образовательного Госстандарта. Эти различия и их преемственность не сводятся только к определению последовательности изучения образовательных программ и разным срокам обучения.

Согласно положениям проекта стандарта, структура образовательных программ вузов должна отвечать требованиям по соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также по соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса.

Предлагаемая структура образовательных программ, на наш взгляд, будет содействовать реализации компетентностной модели подготовки выпускника, так как позволяет вузам формировать основные образовательные программы так, чтобы в процессе обучения студенты могли расширить и углубить знания по основным дисциплинам, сформировать умения и навыки, овладеть инструментарием решения конкретных задач в работе с индивидом, группой и общностью, проявить свои нравственные, волевые и деловые качества.

Современная компетентностная модель подготовки социальных работников в настоящем проекте образовательного Госстандарта интегрирует две основных группы компетенций: общекультурные и профессиональные, которые дифференцированы на: социально-технологические, научно-исследовательские, организационно-управленческие и социально-проектные в программах бакалавров. В магистратуре выделяются компетенции научно-исследовательской, социально-технологической, организационно-управленческой, научно-педагогической и социально-проектной деятельности. Кроме этого образовательный стандарт позволяет вузам при разработке своей компетентностной модели магистра значительно расширить круг компетенций, которыми должны обладать выпускники данного вуза и данного региона.

Учебные планы подготовки магистров социальной работы разрабатываются по определенным профилям, предусмотренным концептуальной разработкой содержания основных образовательных программ. Характер данных учебных планов должен определяться в главном, во-первых, базовой, фундаментальной ориентацией на культуросцентрическую модель компетентностного подхода в управлении и контроле качества социального образования; во-вторых, на вариативность профилей подготовки магистров, что определяется прежде всего потребностями практики, а также возможностями научного и педагогического обеспечения такого образования в конкретном вузе и регионе; в-третьих, основными тенденциями развития социальной работы и социального образования в современном мире, в каждой отдельной стране, в том числе и в современной России; в-четвертых, ориентацией современного образования на социальную мобильность, сочетание различных форм и программ подготовки кадров, повышения, изменения их квалификаций; в-пятых, ростом активности, ответственности, самостоятельности студентов, обучающихся в современном вузе с учетом современной динамики изменения (обновления) программ обучения, использования новых методов обучения и преподавания; и др.

Трудоёмкость уровня магистратуры должна быть распределена по следующим циклам: общенаучный (базовая часть, вариативная часть), профессиональный (базовая (общепрофессиональная) часть, вариативная часть, дисциплины по выбору), а также практика и научно-исследовательская работа и итоговая государственная аттестация. Учебная нагрузка должна быть распределена равномерно по неделям, семестрам, в течении всего периода обучения на основании Закона ФЗ «Об образовании» №32661 от 10.07.1992, ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 22.08.1996г.

Высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы.

При разработке программы должны быть определены возможности вуза в развитии общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия,

самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для социализации личности.

Реализация компетентностного подхода в соответствии с проектом стандарта должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных презентаций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, результатов работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Одной из основных активных форм обучения профессиональным компетенциям, связанных с ведением того вида (видов) деятельности, к которым готовится магистрант (научно-исследовательской, организационно-управленческой, научно-педагогической, социально-проектной, социально-технологической) для ООП магистратуры должен стать семинар, продолжающийся на регулярной основе не менее двух семестров, к работе которого должны привлекаться ведущие исследователи и специалисты-практики, и который должен стать основой корректировки индивидуальных учебных планов магистранта.

Стандарт обязывает вузы в рамках учебных курсов предусматривать встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах согласно стандарту, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 40% аудиторных занятий (определяется с учетом специфики ООП). Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более 20% аудиторных занятий.

В программы базовых дисциплин профессионального цикла должны быть включены задания, способствующие развитию компетенций профессиональной деятельности, к

которой готовится выпускник, в объеме, позволяющем сформировать соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции.

Магистерская программа высшего учебного заведения, исходя из требований стандарта, должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее 30% вариативной части обучения. Порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся устанавливает Ученый совет вуза.

Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся не может составлять более 54 академических часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных дисциплин, устанавливаемых вузом дополнительно к ООП и являющихся необязательными для изучения обучающимися.

Объем факультативных дисциплин, не включаемых в 120 зачетных единиц и не обязательных для изучения обучающимися, определяется вузом самостоятельно.

Максимальный объем аудиторных учебных занятий в неделю при освоении основной образовательной программы в очной форме обучения составляет 16 академических часов (с учетом специфики направления подготовки).

В случае реализации ООП магистратуры в иных формах обучения максимальный объем аудиторных занятий устанавливается в соответствии с постановлением Правительства от 14 февраля 2008 г. № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)».

Общий объем каникулярного времени в учебном году должен составлять 7-10 недель, в том числе не менее двух недель в зимний период.

В высших учебных заведениях, в которых предусмотрена военная и/или правоохранительная служба, продолжительность каникулярного времени обучающихся определяется в соответствии с нормативными правовыми актами, регламентирующими порядок прохождения службы.

Стандарт обязывает вуз:

- обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании сво-

ей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ;

- ознакомить обучающихся с их правами и обязанностями при формировании индивидуальной образовательной программы,

- разъяснить, что избранные обучающимися дисциплины (модули, курсы) становятся для них обязательными, а их суммарная трудоемкость не должна быть меньше, чем это предусмотрено учебным планом.

В вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения:

- развивающих навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества;

- чтение интерактивных лекций;

- проведение групповых дискуссий и проектов;

- анализ деловых ситуаций на основе кейс-метода и имитационных моделей;

- проведение ролевых игр, тренингов и других технологий;

- преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ вуза, учитывающих региональную и профессиональную специфику (при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника, определяемых настоящим ФГОС).

Магистерская программа вуза должна включать:

- лабораторные практикумы и практические занятия дисциплинам (модулям) базовой части, формирующим у обучающихся умения и навыки в области математического моделирования, философских проблем науки и техники, информационных технологий, делового иностранного языка, а также по дисциплинам (модулям) вариативной части, рабочие программы которых предусматривают цели формирования у обучающихся соответствующих умений и навыков.

Права и обязанности обучающихся:

- обучающиеся имеют право в пределах объема учебного времени, отведенного на освоение дисциплин (модулей, курсов) по выбору, предусмотренных ООП, выбирать конкретные дисциплины (модули, курсы);

- при формировании своей индивидуаль-

ной образовательной программы обучающиеся имеют право получить консультацию в вузе по выбору дисциплин (модулей, курсов) и их влиянию на будущий профиль подготовки;

- обучающиеся при переводе из другого высшего учебного заведения при наличии соответствующих документов имеют право на зачет освоенных ранее дисциплин (модулей, курсов) на основе аттестации;

- обучающиеся обязаны выполнять в установленных сроки все задания, предусмотренные ООП вуза.

Стандарт четко прописывает место и роль практики в профессиональной подготовке магистров. Практика является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. При реализации магистерских программ по научно-исследовательскому профилю предусматриваются следующие виды практик: социально-проектная, педагогическая, организационно-управленческая, исследовательская и др.

Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики.

Практики могут проводиться в сторонних организациях (предприятиях, НИИ, фирмах) или на кафедрах и в лабораториях вуза, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями настоящего ФГОС ВПО и ООП вуза. Вузами могут предусматриваться следующие виды и этапы выполнения и контроля научно-исследовательской работы обучающихся:

- планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования, написание реферата по избранной теме;

- проведение научно-исследовательской работы;

- корректировка плана проведения науч-

но-исследовательской работы;

- составление отчета о научно-исследовательской работе;

- публичная защита выполненной работы.

Основной формой планирования и корректировки индивидуальных планов научно-исследовательской работы обучаемых является обоснование темы, обсуждение плана и промежуточных результатов исследования в рамках научно-исследовательского семинара. В процессе выполнения научно-исследовательской работы и в ходе защиты ее результатов должно проводиться широкое обсуждение в учебных структурах вуза с привлечением работодателей и ведущих исследователей, позволяющее оценить уровень приобретенных знаний, умений и сформированных компетенций обучающихся. Необходимо также дать оценку компетенций, связанных с формированием профессионального мировоззрения и определенного уровня культуры.

Реализация основной образовательной программы магистратуры должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и ученую степень или опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере и систематически занимающимися научной и/или научно-методической деятельностью. К образовательному процессу по дисциплинам профессионального цикла должны быть привлечены не менее 20% преподавателей из числа действующих руководителей и ведущих работников профильных организаций, предприятий и учреждений. Не менее 80% преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу и научно-исследовательскому семинару, должны иметь ученые степени и ученые звания, при этом ученые степени доктора наук или ученое звание профессора должны иметь не менее 12% преподавателей.

При реализации магистерских программ, ориентированных на подготовку научных и научно-педагогических кадров, не менее 75% преподавателей, обеспечивающих учебный процесс, должны иметь ученые степени кандидата, доктора наук и ученые звания.

Общее руководство научным содержа-

нием и образовательной частью магистерской программы должно осуществляться штатным научно-педагогическим работником вуза, имеющим ученую степень доктора наук и (или) ученое звание профессора соответствующего профиля, стаж работы в образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее 3 лет.

Для штатного научно-педагогического работника вуза, работающего на полную ставку, допускается одновременное руководство не более чем двумя магистерскими программами; для внутреннего штатного совместителя - не более одной магистерской программой.

Непосредственное руководство магистрантами осуществляется руководителями, имеющими ученую степень и ученое звание. Допускается одновременное руководство не более чем тремя магистрантами.

Руководители магистерских программ должны регулярно вести самостоятельные исследовательские (творческие) проекты или участвовать в исследовательских (творческих) проектах, иметь публикации в отечественных научных журналах (включая журналы из списка ВАК) и/или зарубежных реферируемых журналах, трудах национальных и международных конференций, симпозиумов по профилю, не менее одного раза в пять лет проходить повышение квалификации.

Высшее учебное заведение, при реализации основных образовательных программ магистратуры, должно располагать материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, предусмотренных учебным планом вуза. Материально-техническая база должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам.

Минимально необходимый для реализации магистерской программы перечень материально-технического обеспечения включает в себя:

- лаборатории;
- специально оборудованные кабинеты;
- аудитории и т.п.

При использовании электронных изданий, вуз должен обеспечить каждого обучающегося во время самостоятельной подготовки

рабочим местом в компьютерном классе с выходом в Интернет в соответствии с объемом изучаемых дисциплин.

Доступность для студентов к сетям типа Интернет не менее 1 сета на 6 студентов.

Высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей;
- мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ;
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;
- обеспечения компетентности преподавательского состава;
- регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки своей деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей;
- информирования общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях.

Оценка качества освоения магистерских программ должна включать:

- текущий контроль успеваемости;
- промежуточную аттестацию обучающихся;
- итоговую государственную аттестацию выпускников.

Конкретные формы и процедуры текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей магистерской программы (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом.

Фонды оценочных средств должны быть

полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, соответствовать целям и задачам магистерской программы и её учебному плану. Они призваны обеспечивать оценку качества общекультурных и профессиональных компетенций, приобретаемых выпускником.

Требования к составу и содержанию фондов оценочных средств формируются вузом.

При разработке оценочных средств для контроля качества изучения модулей, дисциплин, практик должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками, позволяющими установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускников к профессиональной деятельности.

При проектировании оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности обучающихся к творческой деятельности, их готовности вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения.

Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами рефератов, проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей и т.п.

Обучающимся, представителям работодателей должна быть предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса в целом, а также работу отдельных преподавателей.

Вузом должны быть созданы условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций магистрантов к условиям их будущей профессиональной деятельности. С этой целью кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели (представители заинтересованных предприятий, НИИ, фирм), преподаватели, читающие смежные дисциплины и т.п.

Итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников

требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Итоговая государственная аттестация включает защиту выпускной квалификационной работы.

Выпускная квалификационная работа в соответствии с магистерской программой выполняется в виде магистерской диссертации в период прохождения практики и выполнения научно-исследовательской работы и представляет собой самостоятельную и логически завершенную выпускную квалификационную работу, связанную с решением задач того вида (видов) деятельности, к которым готовится магистрант.

Тематика выпускных квалификационных работ должна быть направлена на решение профессиональных задач.

(Например:

- анализ получаемой полевой и лабораторной информации с использованием вычислительной техники;

- проектирование и проведение производственных (в том числе специализированных) работ;

- обработка и анализ получаемой производственной информации, обобщение и систематизация результатов производственных работ с использованием современной техники и технологии;

- разработка нормативных методических и производственных документов; и др.).

При выполнении выпускной квалификационной работы, обучающиеся должны показать свою способность и умение, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи своей профессиональной деятельности, профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (проекта) определяются высшим учебным заведением на основании действующего Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений, утвержденного федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной поли-

тики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, а также данного ФГОС ВПО в части требований к результатам освоения основной образовательной программы магистратуры.

Государственный экзамен по направлению подготовки может вводиться по решению Ученого совета вуза.

Программа государственного экзамена разрабатывается вузами самостоятельно с учетом рекомендаций соответствующих учебно-методических объединений вузов. Для объективной оценки компетенций выпускника тематика экзаменационных вопросов и заданий должна быть комплексной и соответствовать избранным разделам из различных учебных циклов, формирующих конкретные компетенции.

Вузом может быть предоставлено право сдачи выпускником государственного аттестационного экзамена как вступительного экзамена в аспирантуру.

Содержание образовательных программ стандартов и подготовки магистров по направлению «Социальная работа» является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации.

L. Kononova

THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE PROJECT OF THE STATE STANDARD FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF MASTER OF SOCIAL WORK

Abstract: The article reveals the basic problems of forming the new structure of curricula based on the competence model of Social Workers training, represented by two principal groups of competences: general cultural and professional. The author pays particular attention to the problems of scientific-pedagogical guidance by the research activities of Masters.

Key words: structure, content, the State Standard of the Education, Master, Social Work, the competence model, general cultural competences, professional competences, scientific-pedagogical guidance.

РАЗДЕЛ III.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СТАНДАРТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

Гильмеева Р. Х.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ*

Аннотация: В статье рассматривается актуальность обновления парадигмы профессионального образования; обусловливается необходимость пересмотра целей, задач и функций образовательной системы в связи с переходом на двухуровневую подготовку студентов с четко выполненной ориентацией ее на превалирование гуманитарной составляющей. Автор раскрывает сущность модели формирования ключевых профессиональных компетенций и организационно-педагогические условия ее реализации.

Ключевые слова: обновление парадигмы профессионального образования социально-гуманитарная составляющая, профессиональные компетенции, двухуровневая подготовка студентов.

Проблема гуманитарной подготовки студентов в современных условиях является многоаспектной и неоднозначной. В связи с этим возникает проблема определения ее места и роли в подготовке специалиста, востребованного рынком отечественного производства, адекватного мировым стандартам, что обуславливает необходимость разработки теоретико-методологических основ реструктурирования учебных планов, программ и учебно-методических пособий нового поколения.

Изучение проблемы формирования социально-гуманитарной составляющей профессиональных компетенций студентов определяется следующими аспектами:

■ общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики;

• актуализацией гуманитарного образования в контексте глобализации образования (Болонская декларация, Копенгагенский процесс);

• необходимостью реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов среднего звена в соответствии с образовательными стандартами нового поколения;

• необходимостью интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки, тем более что и между гуманитарными дисциплинами происходит размывание границ.

Эта проблема носит комплексный характер и характеризуется отсутствием фундаментальных разработок в решении следующих вопросов:

✓ каковой должна быть доминирующая гуманитарная парадигма профессионального образования (гуманизм или прагматизм);

✓ какой должна быть цель профессионального образования в условиях потребительского общества (каковой стала Россия) (гуманизм или технократизм, отвлеченная или прикладная культура);

✓ каковы роль и место социально-гуманитарной составляющей профессиональных компетенций в период кризисов (игнорирование, потребность, сверхпотребность);

✓ каким должен быть главный результат гуманитарной подготовки специалистов (теоретическое или практическое мышление,

* © Гильмеева Р. Х.

узкоспециализированное или обобщенно-профессиональное знание).

Ответы на эти вопросы позволяют определиться в процессе исследования проблемы формирования социально-гуманитарной составляющей профессиональных компетенций студентов.

Проблема реформирования образования в контексте становления рыночных отношений, с нашей точки зрения, должна базироваться на следующих принципиальных положениях:

- образование, как социальный институт становится главной жизнеобеспечивающей и ценностнообразующей культурносообразного общества;

- образование, как социальный институт и традиция, несет в себе «культурные гены» общества, включающие в себя и рыночную компоненту как составную часть;

- в сферу образования должно транслироваться понимание рынка как взаимоотношение людей, взаимодействующих в режиме «спроса и предложения», а не обезличенный баланс предложенных услуг и потребностей в этих услугах;

- увеличение удельного веса социально-гуманитарной составляющей в подготовке специалистов (отказ от технократического подхода к преподаванию изучаемых дисциплин; акцентуация гуманитарной составляющей в естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплинах).

Таким образом, объективно возникает проблема адекватности содержания и форм образования новым целям и задачам профессиональной подготовки. И, если в рамках компетентно ориентированной парадигмы целью и результатом является набор «компетенций», то это неизбежно должно отразиться на характере изменений.

В концепции компетентностного подхода в преподавании учебных дисциплин, разработанной коллективом лаборатории педагогического образования и гуманитарной подготовки ИПП ПО РАО (Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Гараева Н.Г., Фокин А.В., Махмутов А.Г., Багавиева Г.М.), определены цель и ведущие задачи компетентностного подхода в преподавании общеобразовательных и специальных дисциплин. Общую концептуальную идею компетентностного подхода, позиции

которого становятся все более привычными в современном образовании (отечественном и зарубежном), можно сформулировать следующим образом: социально-гуманитарная составляющая компетентностно-ориентированного образования направлена на комплексное освоение знаний и способов социально-профессиональной деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества.

Мы придерживаемся в своем исследовании классификации ключевых гуманитарно-образовательных компетенций специалиста, данной академиком Г.В.Мухаметзяновой (ценностно-смысловые, общекультурные, социально-профессиональные, компетенции личностного самосовершенствования), которые определены как основные в социально-гуманитарной составляющей.

С точки зрения комплекса наиболее встречающихся требований к специалистам в процессе проведенных исследований было установлено, что все эти требования условно группируются по трем направлениям, согласно которым разрабатывалась социально-гуманитарная модель формирования ключевых (социальных, общекультурных, коммуникативных, карьерных) компетенций в процессе гуманитарной подготовки студентов с учетом структуры *профессиограммы* (описание основных видов учебно-познавательной и профессиональной деятельности, метапрофессиональных и предметных компетенций, обеспечивающих их успешность), *технограммы* (совокупность личностных, в том числе профессионально-важных качеств студента – будущего специалиста, отражает требования работодателя к качеству подготовки и его рекомендации к формированию компетенций), *психограммы* (готовность личности к профессиональной деятельности: устойчивая направленность личности, навыки выбора жизненных стратегий, социокультурных ценностных ориентаций, ориентация на самодетерминацию, навыки рефлексии и саморефлексии, свободы воли, интуиции, самоорганизации, умения планировать рабочее время, вести здоровый образ жизни).

Структура и содержание прогностической модели специалиста определили критерии качества социально-гуманитарной составля-

ющей как системного профессионально-личностного свойства в контексте универсальных (социальных, общекультурных, коммуникативных) и профессиональных (по видам деятельности) компетенций.

Приоритетные компоненты модели формирования ключевых компетенций студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин включают: **I. Логико-методологический компонент; II. Структурно-функциональный компонент; III. Технологический компонент; IV. Критериальный компонент.**

Модель представляет собой интеграцию приоритетных компонентов, обеспечивающих целостность процесса на семи выявленных уровнях: **I уровень - теоретико-методологический; II уровень – структурно-функциональный; III уровень – структурно-содержательный; IV уровень - профессионально-личностный; V уровень – структурно-проектировочный; VI уровень – технологический; VII уровень – критериальный.**

На первом уровне определены основные методологические подходы к проектированию модели, выражающиеся в сущностных характеристиках образовательных стратегий:

- развитие студента как личности в процессе его обучения. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новые организацию содержания образования и технологии обучения;

- формирование ключевых компетенций (когнитивные, ценностные, мотивационные, деятельностные, прогностические) в процессе усвоения предметной и метапредметной части знаний, составляющих методологическую базу развития личности в условиях динамично изменяющейся образовательной стратегии;

- вариативность обучения, предоставляющая студентам траектории выбора образовательных программ с учетом личностных способностей, интересов и потребностей, а также потребностей рынка труда в специалистах, обладающих ключевыми компетенциями;

- единство фундаментальной, гуманитарной и профессиональной подготовки;

- непрерывность образования, т.е. создание и развитие системы взаимосвязанных профессиональных образовательных программ (включая программы дополнительного образования), обеспечивающих завершенность

каждого образовательного этапа и дающих возможность прерывать образование для перехода в сферу профессиональной деятельности, либо продолжить образование в образовательном учреждении иного типа.

В ходе исследования установлены функции, детерминирующие базисное ядро модели формирования ключевых компетенций в процессе преподавания экспериментальных дисциплин: **лично-развивающие** (мотивация, опосредование, коллизия, критика, рефлексия, смыслотворчество, ориентация, самодетерминация и др.); **диагностические** (определение социально-профессиональной и социально-гуманитарной направленности - мотивов, интересов, отношений, установок, выявление уровня компетентности, установление степени выраженности профессионально важных качеств и способностей); **деятельностные** (удовлетворение потребностей личности в повышении компетентности и подготовленности, необходимых для конкретной деятельности); **адаптационные** (развитие профессиональной мобильности, способности к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождение индивидуального стиля выполнения профессиональной деятельности); **коррекционные (компенсаторные)** - внесение изменений в траекторию профессиональной жизни, преодоление профессиональных кризисов, деформаций и стагнации, гармонизацию профессионально-психологического профиля личности; **прогностические (опережающие)** - раскрытие творческого потенциала специалиста, формирование установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к нововведениям; **познавательные** (развитие знаний личности о мире, образовании, просвещении, труде, мире профессий в процессе изучения гуманитарных дисциплин, познание нового, самообразование); **коммуникативные** (развитие навыков самоконтроля по установлению контактов с окружающими людьми, установлению толерантных отношений, владение вербальными и невербальными средствами общения, умений работать с людьми, осуществлять руководство); **рефлексивные** (совершенствование способностей принимать решения в различных профессиональных ситуациях, критически использовать знания, корректировать ошибки).

Определены и выявлены ведущие принципы формирования ключевых компетенций профессиональной подготовки студентов системности, целостности, преемственности, гуманизации, поливариативности, фундаментальности, интеграции, этнокультурной самоидентификации, глобализации. Данные принципы получили уточнение в учебных предметах, модулях и экспериментальных элективных курсах в процессе формирования ключевых профессиональных компетенций (социальных, общекультурных, коммуникативных, карьерных).

Содержание модели формирования ключевых компетенций в профессиональной подготовке студентов предполагает:

1. Теоретическое обоснование:

- формирование информационной базы учебно-научных знаний;
- определение целей и задач содержания подготовки студентов;
- построение концептуальных схем, моделей учебно-программной документации, обоснование взаимосвязи элементов содержания образования;
- определение принципов построения содержания образования и дидактического модуля; разработка критериев отбора содержания образования;
- развитие категориального аппарата содержания ключевых компетенций (социальных, общекультурных, коммуникативных, карьерных);
- выбор дидактических и методических форм и методов обучения.

2. Структурно-смысловое проектирование содержания подготовки в границах дидактического модуля:

- научное обоснование принципов отбора содержания и структурирования учебного материала;
- определение системы теоретических знаний, обеспечивающих фундаментализацию подготовки, и практических знаний, составляющих основу профессиональных умений;
- установление междисциплинарных связей в сопряженных полях профессиональной деятельности;
- выявление интегративных связей профессионального знания с другими науками (техническими, естественнонаучными, социально-гуманитарными) и определение систе-

мы профессионального знания как единой совокупности;

- выделение в содержании подготовки основных компонентов: а) инвариантной части, представляющей собой описание новых и перспективных для современного производства (отрасли) технологий, технических объектов и пр.; б) профессиональной части, объединяющей профессионально направленные знания, отбираемые в соответствии с группами профессий; в) специализированной части, включающей понятия и теории, отбираемые в соответствии со специализацией обучаемых; г) мировоззренческой части, объединяющей социально-гуманитарные, экологические знания, обеспечивающие мировоззренческую направленность учебного знания.

Логично утверждать, что обучение должно быть аналогом творческого процесса. И в связи с этим структура обучения должна предусматривать формирование умений, структурно входящих в акт творчества: анализ исходной учебной ситуации, выявление противоречия и формирование его в виде учебной проблемы, построение суммарного подхода к решению проблемы, учитывающего как когнитивный, так и организационно-деятельностный аспекты, выбор решения и средств его реализации, контроль его исполнения, получение результата и необходимые коррекции учебной деятельности.

Акт учебной деятельности должен осознаваться (на уровне сознания) и прочувствоваться (на аффективном уровне) как акт «творения», самостоятельного «открытия» нового знания. Смысл обучения в новой ситуации заключается не в запоминании уже готового знания, а в его субъективном переоткрытии, сопровождающимся всем комплексом познавательных процедур и эмоциональных ощущений.

Важным является осознанное позитивное отношение к профессиональной деятельности как роду занятий, в частности, в рамках конкретной специальности, потребность, стремление и готовность к профессиональному совершенствованию, корпоративная самоидентификация и позиционирование.

Востребованность того или иного качества профессиональной компетентности определяется местом специалиста в должностной иерархии, которое, в свою очередь, связано

со стажем работы по специальности и общим трудовым стажем, соответствием отрасли и типа трудовой деятельности, направлению обучения и полученной специальности и квалификации.

3. Методическое обеспечение модели формирования ключевых компетенций:

- составление технологической карты (целеполагание, дозирование заданий для самостоятельной работы студентов, формы и методы обучения, методы диагностики и коррекционной работы);
- учет индивидуально-возрастных особенностей студентов;
- формы и методы работы с одаренными студентами;
- особенности сотворчества преподавателей и студентов;
- интериоризация знаний студентами.

Интеграцию образования будущих специалистов обеспечивают комплекс теоретических основ профессиональной подготовки; учебно-методический материал; технологии и методики освоения предметов; виды учебной деятельности; стратегии профессиональной и личностной самореализации. Все эти элементы составляют содержательно-структурные единицы подготовки студентов в реальной практике обучения.

Выделены следующие компоненты содержания профессиональной подготовки будущих специалистов: эмоционально-ценностный, критический, рефлексивный, творческий, регулирующий.

К общеметодологическим принципам формирования содержания профессиональной подготовки в аспекте социально-гуманитарной составляющей можно отнести: гражданскую и гуманистическую направленность содержания; социальную востребованность; интегрированность изучаемых дисциплин.

Компетентностная парадигма образования актуализирует проблему освоения и реализации инновационных педагогических технологий. В частности, интерактивные технологии, технологии индивидуализации обучения. В целом, педагогические технологии модели формирования социальных, общекультурных, коммуникативных, карьерных компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов отражают проектный, исследовательский, проблемно-развивающий,

творческий, личностно-деятельностный характер. Приоритетное положение занимают технологии проектной деятельности: фактологическая, модульная, монопредметная, комплексная и дополняющая.

Все перечисленные технологии обогащают обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения.

Достоинством представленных технологий развития ключевых компетенций в преподавании учебных дисциплин и организации элективных курсов является эмоциональная и интеллектуальная насыщенность занятий, инициирующая развитие студента и обогащение его социокультурного опыта.

Выявленные и обоснованные в процессе исследования критериальные показатели позволили выделить универсальные критерии эффективности модели формирования ключевых профессиональных компетенций: обобщенность, которая проявляется в готовности переноса компетенций на разные сферы и виды деятельности; функциональность, которая характеризуется готовностью включения в ту или иную деятельность и фиксирующая эти моменты.

Доминирующими характеристиками анализируемых компетенций выступают: *готовность* к их проявлению (мотивационный аспект); *владение* знанием содержания (когнитивный аспект); *опыт* проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (деятельностный аспект); *отношение* к содержанию и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления.

Овладение ключевыми профессиональными компетенциями является важной задачей современной педагогической теории и практики. Анализ имеющихся и проектируемых ключевых компетенций позволяет определить индивидуальные образовательные стратегии, выбрать адекватные технологии обучения, определить механизмы внутреннего и внешнего оценивания студента. Образовательным результатом при таком подходе выступает комплекс или совокупность ключевых компетенций, отражающих личностно-профессиональное развитие. Так, например, в процессе освоения курса «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», студенты очного и заочного отделения АСО

(КСЮИ) по специальности «Социальная работа» овладевают знаниями: теоретико-методологических основ данного курса, методологических принципов и методов, приемов и способов моделирования социальной работы; формируют навыки самостоятельной исследовательско-аналитической деятельности; умения разработки программ, проектов и моделей социальной работы; осваивают методы проведения прогнозно-экспертной работы с целью повышения эффективности социальной деятельности.

Студентами – будущими социальными работниками были, в частности, предложены следующие темы проектных работ, которые несомненно являются социально-ориентированными проблемами: организация службы розыска домашних животных «Любимый питомец»; создание биржи труда по трудоустройству выпускников вузов; модель реабилитационного центра для детей санитарно-курортного типа «Надежда»; организация спортивного и танцевального клуба для глухонемых; организация социально-юридической консультации для пожилых людей и т.д.

Характеризуя компонентный состав модели компетентностного подхода, следует отметить метапредметные (универсальные) компетенции (социальные, общекультурные, коммуникативные, карьерные), которые определены как социально-профессиональные знания, умения, навыки, профессионально-значимые качества личности интегративного (универсального) характера, направленные на успешность деятельности в избранной профессии.

В процессе исследования были выявлены также предметные компетенции в процессе изучения опытно-экспериментальных дисциплин, модулей и элективных курсов, которые в целом определяются как знания, умения, навыки, профессионально-значимые личностные качества и опыт деятельности студентов в учебно-познавательной и социально-значимой деятельности, обусловленный спецификой содержания изучаемого материала.

Установленные показатели и характеристики социально-гуманитарных и образовательных компетенций детерминируют состав, структуру и содержание ключевых компетенций, присущих учебным дисциплинам. Эти компетенции имеют надпрофессиональный

характер и проявляются в любой деятельности, но применительно к профессиональной подготовке, обладают спецификой, обусловленной содержанием изучаемого материала. Это, прежде всего:

1) личностные компетенции, относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения;

- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; карьеры; ценности культуры (живопись, музыка, искусство, языки, литература, история, религии); науки; производства;

- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг, знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

- компетенции интеграции: структурирование знаний, актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;

- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка; владение иностранным языком; овладение знаниями истории государства, региона, учебного заведения, отрасли, профессии, семьи;

2) коммуникативные компетенции, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы;

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их нейтрализация; сотрудничество; толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность;

- компетенции общения (устное, письменное): диалог, монолог, конструирование и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни взаимодействия с окружающими;

3) компетенции, относящиеся к деятельности личности;

- компетенции учебно-познавательной деятельности: постановка и решение познава-

тельных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, творчество, интеллектуальная деятельность;

- компетенции практико-ориентированной деятельности: игра, учение, труд; средства и способы практической деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности);

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной и интернет технологиями;

- компетенции адаптационные: профессиональная мобильность, способности самоидентификации, устойчивость индивидуально-го стиля профессиональной деятельности;

- коррекционные (компенсаторные): преодоление личностных и профессиональных кризисов, деформаций, гармонизация личностных и профессиональных потребностей;

- квалиметрические: адекватная оценка качества личностных знаний, профессионально значимых качеств ключевых компетенций, уровня сформированности социально-профессиональной адаптации.

Е.А. Климовым выделено пять схем профессиональной деятельности: «Человек-Природа», «Человек-Техника», «Человек-Знак», «Человек-Образ», «Человек-Человек». Менеджер как член трудового коллектива и потенциальный руководитель, несомненно, оказывается включенным в систему типа «Человек-Человек».

Выявлены следующие группы условий, способствующие реализации модели формирования ключевых профессиональных компетенций студентов:

Организационно-управленческие условия: создание инновационной образовательной среды как императивного условия; включение педагогического коллектива в процесс формирования ключевых профессиональных компетенций в профессиональной подготовке студентов.

Содержательные условия: систематизация и интеграция предметных и ключевых профессиональных компетенций в содержа-

нии конкретных изучаемых учебных дисциплин, модулей и элективных курсов.

Технологические условия: метод проекта, метод конструктивного обучения, имитационное планирование, ситуативный метод, интерактивные методы обучения, тренинги корпоративности, развивающая диагностика, метод «кейс-стади».

Психолого-педагогические условия: создание развивающей образовательной среды; механизма стимулирования мотивации к саморазвитию и самореализации; исследование динамики профессионально-личностного развития.

Контрольно-диагностические условия: выработка критериев и контрольно-оценочных параметров мониторинга качества подготовки студентов.

Учебно-методическое обеспечение формирования ключевых профессиональных компетенций: разработка учебно-методических пособий по реализации профессиональных компетенций в учебных дисциплинах и модулях.

Мониторинг качества учебного процесса, опирающегося на компетентностный подход; структура и содержание «пакета ключевых компетенций» и «портфолио профессионально-личностного развития студентов».

Организационно-структурные и содержательные компоненты пакета, в котором отражаются:

- цели и задачи изучения учебных дисциплин в контексте компетентностного подхода;

- требования к знаниям, умениям, навыкам, качествам студентов;

- требования к выпускнику, выраженные в профессиограммах;

- варианты педагогических технологий исследовательского, проблемно-развивающего, творческого, личностно-деятельностного, проектного характера;

- планирование и оценка трудоемкости студентов в учебно-кредитных единицах;

- критерии оценки освоенных студентом знаний: уровень знаний, устойчивость, системность, полнота, структура, объем;

- критерии оценки компетенций: оперирование знаниями, проектирование стратегии действий, выбор альтернатив, самоидентификация, готовность к нововведениям.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональных компетенций студентов осуществляется на основе использования портфолио профессионально-личностного развития.

Личностное портфолио отражает набор профессионально значимых качеств, свойств и характеристик, изменения которых исследовались в динамике компетентностного развития обучаемых и реализации ими выбранных ориентиров профессионально-личностного роста.

R. Gilmeeva

THE PECULIARITIES OF FORMING SO-

CIAL-HUMANE CONSTITUENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG STUDENTS

Abstract: This paper is concerned with the urgency of the professional education paradigm updating; the necessity of goals, aims, and functions of the education system revision of because of the 2-cycled students' training introduction. The author reveals the model essence of the key professional competences' formation and the conditions of its realization.

Key words: updating paradigm of professional education, the social-humane component, professional competence, 2-cycled students' training, professional competences' formation.

Журавлева Т.Б.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ*

Аннотация: Процесс формирования профессиональных компетенций социального работника в высшей профессиональной школе Республики Татарстан, осуществляется в основном с использованием традиционных форм и методов обучения. Однако помимо знаний, умений и навыков, в состав ключевых компетенций профессиональной подготовки социального работника входят когнитивные способности, качества личности и формы социокультурного поведения, развитие которых, по мнению автора, возможно в процессе личностно ориентированного образования, которое позволяет решить проблему развития ключевых квалификаций и компетенций.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист социальной сферы, профессиональная школа, Республика Татарстан, личностно ориентированное образование, социокультурное поведение, когнитивные способности, качества личности

В последнее десятилетие в российской социально-педагогической теории и практике активно используются понятия “компетентность” и “профессиональная компетентность”.

Изучение состояния проблемы компетен-

тности в теории и практике социальной работы в Республике Татарстан позволяет считать, что основными элементами профессиональной компетентности специалиста социальной сферы являются:

- социально-правовая компетентность - знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность - подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- персональная компетентность - способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность - адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;
- экстремальная компетентность — способность действовать в экстремальных ситуациях.

* © Журавлева Т.Б.

Исследование функционального развития профессиональной компетентности показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста социальной сферы имеет место относительная автономность этого процесса. На стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

В последние годы в психолого-педагогической литературе все чаще появляются термины «ключевые квалификации», «компетенция», «ключевые компетенции». Чем вызвано появление этих понятий и что же они из себя представляют применительно к подготовке специалиста социальной сферы?

Ключевые квалификации являются важным условием развития ключевых компетенций специалиста. Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. МОТ в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996г., **компетенция** определяется, как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. **Ключевые компетенции** обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность.

В настоящее время в профессиональном образовании студентов европейских стран особое значение придается развитию следующих типов ключевых компетенций:

- социальная компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- социально-информационная компетенция;
- когнитивная компетенция;
- специальная компетенция.

Применительно к реалиям Татарстана эта типология проявляется в несколько «свернутом виде». Студенты социально-экономического факультета Академии социального образования, например, в проектировании социально-профессиональных планов приоритеты отдают следующим группам ключевых компетенций:

- социальные компетенции - способность ориентироваться в социально-экономических условиях региона, взаимодействовать с людьми разных социально-профессиональных групп, этнической и религиозной принадлежности;

- учебно-методические компетенции - способность самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий, а также постоянно обогащать свою профессиональную компетентность;

- специальные компетенции - свободное владение способами выполнения обобщенных действий, необходимых в конкретной специальности.

Как соотносятся квалификация, ключевые квалификации и ключевые компетенции в процессе подготовки специалиста социальной сферы? Содержание понятий:

- квалификация - это степень и вид профессиональной подготовленности специалиста, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы;

- ключевые квалификации - общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий;

- ключевые компетенции - это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Таким образом, можно считать, что профессиональная квалификация определяет успешную деятельность по специальности и присуща специалистам. Ключевые квалификации обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и характерны для профессионалов. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

Формирование профессиональной квалификации в учебных заведениях, как правило, осуществляется, в основном, путем использования традиционных форм и методов обучения, отражающих когнитивноориентированный подход подготовки специалиста. Главной задачей считается освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков.

Развитие ключевых квалификаций и компетенций в рамках когнитивно ориентированного образования затруднено, в то время как именно личностно ориентированное образование в наибольшей мере позволяет решить проблему развития ключевых квалификаций и компетенций.

Из определения ключевых квалификаций и компетенций, а также из их структурных характеристик следует, что помимо знаний, умений и навыков в их состав входят когнитивные способности, качества личности и формы социокультурного поведения. Развитие выявленных компонентов квалификаций и компетенций - прерогатива личностно ориентированной подготовки.

Наглядно процесс формирования ключевых квалификаций в подготовке специалиста социальной сферы в Казанской Академии Социального Образования (КСЮИ) выражается в 4-х ступенчатой модели:

- подготовительная ступень - создание учебной ситуации;
- демонстрационная ступень - формирование представления о деятельности в социальной сфере;
- пробное выполнение профессиональных действий;
- упражнения и отработка навыков.

В этой модели к приоритетным личностно ориентированным методам обучения специалиста социальной сферы относятся:

- **метод когнитивного инструктирования.** Основывается на широком использовании инструктивных карт с неполными данными. Обучаемые привлекаются к разработке технологий выполнения деятельности, самостоятельно планируют ее последовательность, определяют способы контроля результатов труда. Иными словами, активизируется интеллектуальный поиск обучаемых в процессе самостоятельного освоения деятельности;

- **метода направляющих текстов.** Его суть - в управлении самостоятельным учением

на основе пошаговых (поэтапных) предписаний.

Основные этапы самостоятельного решения проблемы: 1) информационный (что нужно сделать?); 2) планирование (как можно достигнуть этого?); 3) принятие решения (определение путей и средств реализации); 4) реализация; 5) контроль (правильно ли выполнено задание?); 6) оценка (что нужно в следующий раз сделать лучше?).

Особенность **метода направляющих текстов** заключается в планомерном развитии профессионального мышления и способов выполнения профессионально значимых действий. При этом в начале обучения длительность этапов (шагов) сокращена, в дальнейшем шаги удлиняются.

Применение направляющих текстов существенно изменяет профессиональные функции преподавателя. Из наставника, инструктора он превращается в консультанта, партнера.

Известно, что социальные и персональные ключевые квалификации развиваются в процессе самоуправляемой, самостоятельной, индивидуальной работы обучаемых. При этом широко используются **методы проектирования, конструктивное обучение, имитационное планирование предстоящей работы, учение по ситуативному методу, ролевые игры.** Эти методы также можно отнести к личностно ориентированным, так как они позволяют развивать такие социально значимые качества личности, как корпоративность, сотрудничество, чувство профессиональной сопряженности, ответственность и др. Развитие ключевых квалификаций обучаемых выступает в качестве главной дидактической цели, а основной дидактический признак метода - саморегулирующаяся учеба. Студенты самостоятельно собирают информацию и на всех этапах выполнения работы самостоятельно формируют проект принятия решения.

Метод конструктивного обучения аналогичен техническому конструированию. Перед студентом ставится конкретная цель решения проблемы. Например, семейной проблемы.

Метод имитационного планирования предстоящей практической деятельности, представляет собой разновидность ролевой игры, стимулирует индивидуальную активность обучаемых и вместе с тем развивает спо-

способность к групповой работе.

Экспериментальное учение по ситуативному методу ориентировано на применение теории в практике социальной работы. Студенту предлагается социальная ситуация, в которой заложена ошибка, своеобразная ловушка. Требуется ее обнаружить и после группового обсуждения устранить. Этот дидактический прием призван стимулировать аналитическое мышление, развивать способности к переносу и применению теоретических знаний на практике, развивать умения коллективной деятельности.

В основе рассмотренных методов лежит концепция личностно ориентированной подготовки. Она исходит из того, что каждый студент индивидуален и самостоятелен, имеет право планировать и осуществлять учебно-профессиональную деятельность в соответствии со своими индивидуальными склонностями и способностями к социальной деятельности.

Можно сказать, что **ключевые компетенции** - это социоэкологическая готовность личности специалиста, определяющая его профессиональное самосохранение.

Следует иметь в виду, что ключевые компетенции присущи успешным специалистам. Отдельные ключевые компетенции можно формировать в институциональной системе профессионального образования, но в основном это прерогатива последиplomного образования, так как предпосылками их развития являются профессиональный опыт, высокая квалификация и развитые ключевые квалификации. Для развития конкретной ключевой компетенции необходимы определенные личностно ориентированные технологии обучения. Наиболее распространенными технологиями развития ключевых компетенции являются:

- **интерактивные способы обучения.** К ним относятся имитационные, ролевые и деловые игры. Эти методы позволяют существенно повысить познавательную активность студентов, что способствует значительному росту их компетентности, а также помогают развить такие профессионально значимые компетенции, как способность формулировать проблему, инициативность, самостоятельность, умение работать в команде;

- **тренинги корпоративности,** повышение социально-профессионального статуса, профессионального самосохранения, социаль-

но-профессиональной адаптивности, ведения переговоров и т.д.;

- **развивающая диагностика** - диагностика проблем развития организации, социального и профессионального потенциала специалиста. Эта технология позволяет значительно повысить мотивацию профессионального роста, сформировать у слушателей адекватную самооценку, представление о своем профессионально-психологическом профиле;

- **группы развития организации.** В промышленности в настоящее время популярны принципы развития организации, что подтверждается образованием Quality Circles (кружков качества), вниманием к развитию Corporate Identity (корпоративной идентичности). Группы развития решают тактические профессиональные проблемы. Положительное значение групп развития заключается в том, что участие в их работе приводит к консолидации ведущих специалистов вокруг инновационных проектов организации (предприятия), сводит до минимума сопротивление нововведениям, усиливает корпоративность сотрудников, способствует развитию чувства сопричастности к делам организации;

- **метод "кейс-стади"** студентам предлагается реальная социальная проблема или ситуация, (кейс), содержащий информацию о проблеме, имеющейся или имевшей место в данном учреждении или организации, фирме и т.д. В процессе анализа и поиска оптимального решения развиваются такие важные для социального работника компетенции, как мотивация достижений, гибкость мышления, корпоративность и ответственность.

Достоинством представленных личностно ориентированных технологий развития ключевых компетенций является эмоциональная и интеллектуальная насыщенность занятий, иницирующая перестройку сознания специалиста и коррекцию его социокультурного опыта;

компетентность- круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, а также знания и опыт в той или иной области;

компетенция - общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий;

профессиональная компетентность - совокупность функций, прав и ответственности специалиста;

аутокомпетентность - адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

T. Zhuravleva

THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORK SPECIALIST AS THE INALIENABLE COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: The process of social worker's pro-

fessional competences forming in higher professional schools of the Tatarstan Republic is accomplishing mainly by means of traditional learning forms and methods. However, besides knowledge and skills, the key competences comprise the cognitive abilities, personality qualities, and socio-cultural behavior forms; the development of them is possible in the personality-oriented education that allows to solve the problem of key competences and qualification development.

Key words: professional competence, social work specialist, higher professional schools, the Tatarstan Republic, personality-oriented education, socio-cultural behavior, cognitive abilities, human qualities.

Мухаметзянова Ф.Ш.

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В АКАДЕМИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КСЮИ)*

Аннотация: В статье дан обзор организационных основ и инновационных принципов подготовки образовательных, экспертно-аналитических программ и технологий управления социальной работой и системы подготовки специалиста социальной сферы в Республике Татарстан. Проектирование содержания подготовки специалиста социальной сферы осуществлено автором на основе сопоставительного анализа модели деятельности и модели специалиста, разработана структура и содержание базового конструкта педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы.

Ключевые слова: специфика, педагогический процесс, подготовка специалиста социальной сферы, Академия Социального образования, Республика Татарстан, сопоставительный анализ, модель деятельности, модель специалиста

Содержание и объем понятия “специалист социальной работы” в современной региональной ментальности существенно расширились. Это произошло, во-первых, благодаря

введению в социальную практику новых специальностей и расширению подготовки кадров по нетрадиционным специальностям, ориентированным на социальную сферу. Во-вторых, это связано со значительным видоизменением образовательных стандартов, аккумулирующих различные парадигмы развития социального мышления. В-третьих, расширение произошло в связи с активным освоением зарубежного и отечественного опыта решения социальных проблем. Наконец, в-четвертых, данное обстоятельство обусловлено в значительной степени социально-экономической обстановкой в регионе, растущей сложностью и многообразием социокультурного развития, его темпов, модернизацией этносоциальной культуры, требующей использования нетрадиционных форм и содержания педагогического процесса.

Все это создало социопедагогический понятийно-терминологический прецедент трансформации понятия “социальный работник” в более широкое обобщающее смыслодержание - специалист социальной сферы.

К тому же в регионе в ходе практической апробации экспериментальных моделей сложилась многоуровневая система непрерывной

* © Мухаметзянова Ф.Ш.

профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы, состоящая из таких разнообразных научно-образовательных заведений:

- научный центр (ИПП ПО РАО), государственные педагогический и технологический университеты (КГПУ, КГТУ); государственная медицинская академия (КГМА); вуз инновационного типа – Академия социального образования (КСЮИ); профессионально-педагогический и социально-юридический колледжи; профессионально-технические училища (лицей).

В этой непрерывной системе четко прослеживаются основные звенья подготовки и переподготовки профессиональных кадров для социальной сферы: довузовская профориентация и подготовка, подготовка в вузах и средних профессиональных учебных заведениях, переподготовка кадров и повышение квалификации специалистов через кадровые центры, различные курсы на федеральном, региональном и местном уровнях.

В современных условиях в региональную систему подготовки специалиста социальной сферы традиционно включаются образование, социальное воспитание и практическая деятельность как взаимосвязанные и взаимообусловленные педагогические конструкты.

В обобщенно-систематизированном виде проектирование содержания выражается в следующем.

Этот процесс выражается в модификациях содержания учебных планов и программ. На рубеже тысячелетий получили дальнейшее развитие, пережили ренессанс не только многие из классических социопедагогических парадигм, но и возникли новые направления, школы и теории. Возникли новые социальные науки, отражающие как тенденцию углубления дифференциации социального знания, так и его интеграцию, взаимодействие смежных научных дисциплин. Примером является возникновение теории и методики социальной работы, конфликтологии, валеологии, социальной истории, этнопсихологии, социальной экологии, социогенетики, социальной антропологии, концепции естествознания и др.

Ведущей тенденцией совершенствования проектирования содержания региональной системы подготовки специалиста социальной сферы является дифференциация общего со-

циального образования в зависимости от сферы деятельности будущего специалиста (например, образование, медицина, управление, журналистика, энергетика, промышленность, сельское хозяйство и др.). Эта более глубокая и детальная “привязка” общего социального образования к конкретной сфере деятельности, где предстоит работать специалисту, связана с усложнением общественных структур, многомерностью человека в целом, форм социализации и адаптации личности, ее социальности, а также с растущим разнообразием и в то же время универсализацией организационных основ осуществления профессиональной деятельности во всех отраслях хозяйства, областях общественной жизни в целом.

Массовое развертывание подготовки профессиональных социальных работников и педагогов потребовало совершенствования педагогического процесса, создания специальных программ обучения, переподготовки и повышения квалификации, в том числе и дистанционных форм. Обозначились специализации, наиболее востребованные практикой социальной работы с семьей, в службах занятости, в здравоохранении, с группами риска, в армии, в пенитенциарной системе, в системе социального обеспечения и др.

Разработка содержания специализированных программ ориентировалась на потребности практики, специфику региона, в плане обеспечения социоэкологической защиты населения. Учитывались предпочтения, симпатии (антипатии) преподавательского коллектива, его подготовленность, научные интересы. В этих дидактических и организационно-методических моделях подготовки и переподготовки, повышения квалификации, приоритеты в развитии теории социальной работы отдавались непрерывности и целостности самого процесса.

Все эти тенденции и условия адекватно отражаются в сфере управления социальной работой в регионе, переживающей подлинную революцию: переход на инновационные принципы подготовки, образовательные и экспертно-аналитические программы и технологии. При этом центральной стратегией становится поиск адекватных типов социокультурного развития региона, программ обучения специалистов для групп риска, инвалидов, беженцев, пенсионеров, менеджеров, способных

эффективно исполнять управленческие функции, понимать, что происходит в республике и в целом в государстве. Заметным явлением в этом процессе становится четвертое направление инноваций педагогического процесса в регионе - обновление массового социального просвещения и социального воспитания. В условиях идеологической деморализации и коммерциализации просветительской системы общества "Знание", содержание которой было продиктовано ценностями и практикой управления советского строя, появилась необходимость определения нового содержания экономического, политического и социокультурного просвещения, обеспечения преемственности его структуры.

Основная задача в регионе в этом плане сводится, во-первых, к достоверному информированию населения о реальных масштабах социальных проблем и путях их решения в каждом городском и сельском районах. Во-вторых, непосредственное значение имеет просвещение людей в области социального права федерального и регионального уровней. В-третьих, существенную важность приобрел процесс информирования людей о работе системы учреждений управления и социальной защиты каждого региона, поселка, города. В-четвертых, фундаментальное значение приобрела подготовка личности к социальной самозащите, достойному трудоустройству, обучению основам сохранения и обеспечения безопасности собственной жизни. Наконец, как существенные для социального просвещения сохраняются задачи массового воспитания патриотизма, уважения к своей стране, народу, истории, культуре, языку, формирования социальных ориентаций, адекватных этим ценностям.

Чрезвычайно важной тенденцией совершенствования содержания педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы в регионе является развитие у обучаемых представлений о смысле жизни и справедливости, о социальных идеалах. Это, прежде всего, связано с фундаментальными основами бытия человека и общества, типами их жизнедеятельности, социальной культуры.

Векторной основой модернизации педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы в регионе являются государственные стандарты профессионального образования.

Наши исследования свидетельствуют о том, что взаимозависимость трансформации содержания и организации педагогического процесса особенно хаотично обозначились в 90-е годы в связи с массовым развитием инновационных учреждений образования и образовательной практики, эволюцией полисубъектности образования. Новые формы организации образования, как правило, используют инновационные программы, технологии обучения, что, безусловно, сказывается и на содержании подготовки специалиста. Но, как показывает анализ педагогического процесса большинства вузов, колледжей и лицеев региона, такой подход далеко не всегда благоприятно сказывается на качестве знаний, соответствует базовым стандартам, их региональным особенностям.

В организационном плане учет регионального компонента стандартов также органично связан с усилением разнообразия в содержании педагогического процесса. В этом аспекте содержание профессионального образования в целом и специалиста социальной сферы в частности, сохраняя базовые требования, наиболее сильно дифференцируется по регионам. Оно объективно развивается в контексте формирования концепций и программ национального образования, развития национальных школ. В этом смысле особенно сложным и важным является формирование регионального компонента и в целом концепции региональной подготовки специалиста социальной сферы.

Еще одним организационным основанием развития региональной системы подготовки специалиста социальной сферы является существование профильных учреждений, выполняющих соответствующие образовательные функции. В этих условиях развитие социального образования в регионе сегодня опирается на систему профильных средних и высших учебных заведений, а также учреждений начального профессионального образования, готовящих кадры для учреждений социальной сферы и управления, специалистов в области социальных наук. Очевидно, однако, и то, что даже в условиях слабой обеспеченности кадрами, научной и методической литературой, новые подразделения вузов социогуманитарного профиля, безусловно, играют положительную роль, ибо создают традиции, основания для развития социального образования в регионе.

В организационном плане для педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы в регионе характерно и то, что здесь возникло большое количество кафедр и учебных лабораторий, центров, призванных обеспечивать общее (непрофессиональное) социальное образование. Нельзя не отметить значительно увеличения количества субъектов нетрадиционных форм подготовки.

Содержание базовых знаний, необходимых для профессиональной деятельности специалиста социальной сферы, наглядно проявляется в следующих социально-педагогических модификациях:

- динамике профессионального роста по вертикали (например, переход с должности помощника социального педагога на должность социального педагога, с этой должности на должность специалиста по опеке и т.д.);

- возможностях перемещения по горизонтали (переход с одного профиля на другой - специалисты групп риска переключаются на деятельность по управлению персоналом или управление человеческими ресурсами);

- социально-педагогических условиях интенсификации креативности в деятельности;

- мониторинге знаний и умений для принятия решений в экстремальных или непредвиденных ситуациях;

- алгоритме правильной оценки своей профессиональной деятельности в системе выполнения трудовых обязанностей;

- коммуникативных умениях в процессе сотрудничества с коллегами, подчиненными или клиентами.

Эти конструкты следует считать существенными при проектировании содержания педагогического процесса подготовки специалиста к профессиональной деятельности.

В процессе проектирования содержания подготовки специалиста социальной сферы на основе сопоставительного анализа модели деятельности и модели специалиста четко прослеживается следующая последовательность:

- анализ профессиональных функций на основе изучения нормативных документов, наблюдения за деятельностью, изучения типичных ошибок и затруднений в работе специалиста, изучение прогнозов развития отрасли с учетом современных достижений, экспертных прогнозов, прогнозируемых функций специа-

листа;

- выявление профессиональных умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций;

- систематизация совокупности знаний, необходимых для развития умений;

- включение совокупности знаний, умений и навыков в содержание учебных дисциплин, установление интегративных связей, определение соотношения теоретических и практических занятий, обеспечивающих успешное овладение знаниями и умениями, учет федерального и регионального компонентов при разработке учебных планов и программ;

- разработка системы практических работ (задач и заданий), направленных на формирование профессиональных умений.

В процессе определения уровня подготовки специалиста социальной сферы к предстоящей деятельности учитывалась специфика и возможности существующей системы непрерывного профессионального образования. На наш взгляд, в педагогическом процессе многоуровневой региональной системы непрерывного профессионального образования наиболее целесообразны вариативные подходы в подготовке специалиста.

С учетом этих требований в процессе нашего исследования были разработаны структура и содержание базового конструкта педагогического процесса подготовки специалиста социальной сферы.

Ядром базового компонента содержания подготовки является содержание учебных дисциплин, которые способствуют формированию знаний, умений, навыков, личностных свойств и качеств личности, составляющих компоненты такого интегративного личностного образования, как профессиональная готовность будущего специалиста.

Был определен обязательный содержательный минимум по каждой учебной дисциплине, перечень требований к знаниям, умениям, навыкам по этим циклам и установлены функции профессиональной деятельности, эффективность выполнения которых зависит от круга знаний, умений, навыков, личностных свойств и качеств. Все они также явились диагностическими показателями содержательных конструктов региональной системы подготовки.

Исходя из этих требований, были раз-

работаны программы и содержание учебных дисциплин, составляющих базовый компонент подготовки и формирования профессиональной готовности будущего специалиста социальной работы.

F. Muhametzyanova

THE SPECIFIC CHARACTER OF PEDAGOGIC PROCESS IN TRAINING OF THE SOCIAL WORK PROFESSION IN THE ACADEMY OF SOCIAL EDUCATION

Abstract: The article presents the revision

of organizational foundations and innovative principles of educational, expert-analytical programs and technologies of social work and social workers' training management in the Tatarstan Republic. The social workers' training content project is accomplished on the basis of comparative analysis of activity model and specialist's model: the structure and content of the basic construct of a specialist for social sphere is also developed.

Key words: pedagogical process, training of social work specialist, the Academy of Social Education, the Tatarstan Republic, comparative analysis, model of activity, specialist's model.

Ковалева Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В.

ОПЫТ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АДЫГЕЯ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ МОДУЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация: В статье представлен опыт организации волонтерской деятельности студентов отделения «Социальная педагогика» Адыгейского государственного университета, Особое внимание уделено описанию наставничества как формы индивидуального сопровождения подростка группы риска. Авторами рассмотрены методологические подходы к разработке его содержания, организации мониторинга, перечислены цели, задачи, формы и методы работы волонтера-наставника, особенности его мотивации. Интерактивные занятия с элементами тренинга рассматриваются как эффективная форма подготовки студентов к практической деятельности по решению социальной проблемы. Эта информация может быть полезна при разработке учебных программ практикоориентированных дисциплин для подготовки бакалавров по социальной работе.

Ключевые слова: принципы и система организации волонтерства, субъектная позиция будущих специалистов, профессиональное самосознание, мотивация студентов, наставничество, подготовка к профессиональной деятельности, диагностика, мониторинг, интерактивные занятия

Бесспорно, профессиональные требования к социальному работнику в настоящее время приобретают новые социально-психологические аспекты. Они должны обязательно учитываться в системе профессиональной подготовки данной категории работников, особенно в практической сфере. Поэтому важно пересмотреть концептуальные основы обучения бакалавров по данному направлению. Но практика показывает, что новые подходы в профессиональном обучении складываются очень непросто: социально-психологические механизмы взаимодействия среды и вуза не всегда быстро и на должном уровне позволяют гибко регулировать содержание и методы подготовки, обеспечивать должный уровень развития профессионального самосознания и субъектности будущих работников социальной сферы. В условиях реформирования высшего образования эта проблема приобретает особую остроту и содержит разные потенциальные пути ее решения.

На высокий уровень значимости в условиях перехода российских вузов на условия Болонского соглашения выходит такой компонент, как овладение специалистами практическими методами профессиональной деятельности по решению конкретных, актуальных и

* Ковалева Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В.

реальных задач. Для первого уровня высшего образования – бакалавриата – этот компонент становится ведущим. Это обстоятельство кардинально меняет методологическую основу работы всей высшей школы и создает как методологические, так и психологические трудности для профессорско-преподавательского состава.

Так как социальный работник должен получать достаточно глубокие прикладные знания об обществе, личности, механизмах управления социально-психологическими процессами, и сфера его профессиональной деятельности касается человеческой психики, находящейся в сложных жизненных обстоятельствах, то закономерен вопрос о формировании его профессиональных этических позиций. Важно не просто ознакомить специалиста с ними, а таким образом выстроить систему его подготовки, чтобы профессиональная культура строилась на принципах профессиональной этики. Следовательно, они должны быть в первую очередь приняты и усвоены преподавательским составом, пронизывать весь педагогический процесс. Эта проблема может быть решена через формирование профессионального сообщества преподавателей и студентов в вузе и его корпоративной культуры.

Кроме того, социальная реальность требует развития у социального работника дополнительных умений и навыков, общественных норм, ценностей, уже сложившейся профессиональной культуры еще в период обучения. К таким умениям и навыкам, например, относятся: личностные профессионально-значимые качества, умение выстраивать профессиональное общение, умение правильно определять стиль и способы своего профессионального поведения, выполнять презентативные роли, уметь выступать, вести дискуссию, держать удар, вести мероприятия, правильно осуществлять сбор и обработку профессиональной информации, умение проектировать свою деятельность и др.

Для того, чтобы подготовить грамотных профессионально-компетентных социальных работников, соответствующих вышеперечисленным требованиям, и способных решать профессиональные задачи в условиях современного нестабильного российского общества, причем зачастую без поддержки самого общества, необходимо, на наш взгляд, развивать личностную и профессиональную субъект-

ность как студентов, так и преподавателей. Для этого важно понять психологическую основу ее формирования, механизмы ее эффективности и выявить факторы учебной деятельности в условиях высшей школы способствующие развитию субъектных позиций будущих специалистов и их педагогов. При этом следует учитывать особенности организации поведения субъектов образовательного процесса, содержание и иерархию их мотивации, целей, принципов, отношений с другими.

Эти проблемы достаточно успешно решаются в Адыгейском государственном университете на отделении «Социальная педагогика» в рамках волонтеркой деятельности, осуществляемой вне учебного процесса с 2006 года с целью совершенствования практической подготовки будущих социальных педагогов, развития их профессиональной компетентности. Эта деятельность, на наш взгляд, наиболее эффективно позволяет развивать личностную и профессиональную субъектность участников. Методологические подходы и методические приемы, новые технологии, разрабатываемые преподавателями-организаторами, опыт их реализации со студентами-волонтерами в наставнической деятельности эффективны для разработки практикумов и практических занятий при подготовке бакалавров по социальной работе. Приведенный ниже опыт открывает новые возможности для разработки обучающих практикоориентированных занятий со студентами.

Для начала важно понять принципы и систему организации волонтерства, возможности ее внедрения в учебную деятельность в условиях высшей школы, способствующие развитию субъектных позиций будущих специалистов. При этом учитывались содержание и иерархия целей, мотивации студентов, особенности их поведения. Наблюдение и анализ их деятельности на практике выявили несколько интегральных уровней поведения студентов в профессиональной ситуации:

- **степень адекватности восприятия ситуации:** многие студенты воспринимают ситуацию отдельно от себя, отстраненно, не переживая личностную заинтересованность, не идентифицируют себя со своей будущей профессией;

- **осознание себя в этой ситуации, нахождение или наделение ситуации смыслом:**

они не могут учитывать разный социальный контекст ситуации при ее решении;

- **отчуждение цели и ценностей**, проявляемое в субъективном переживании «что мне надо или не надо в данной ситуации»;

- **степень готовности достигнуть субъективные цели**, переживаемые как «хочу» или «не хочу»;

- **сопоставление вышеперечисленных позиций с собственным потенциалом**, проявляемым в осознании «могу» или «не могу».

Эти аспекты в каждой конкретной профессиональной ситуации могут быть представлены у студентов по-разному и во многом определяются следующими условиями:

1. Индивидуальные характеристики студентов, такие как: уровень их компетентности, личностного развития и зрелости, степенью мобильности, самосознанием. Мониторинг показывает, что в последние годы эти показатели существенно снижаются.

2. Объективное стечение обстоятельств ситуации. Практика показывает, что не всегда, и не все студенты могут замечать и гибко использовать положительные стороны ситуации, управлять ею.

3. Особенности жизненного самоопределения студентов.

В зависимости от уровня восприятия ситуации и готовности действовать, студенты используют разные варианты поведения, которые условно можно разделить на две основные группы:

- ведут себя адекватно, успешно, выходят победителем, реализуют свой потенциал и удовлетворяют свои актуализированные учебно-профессиональные потребности;

- демонстрируют неадекватное поведение: проявляют бессмысленную, безрезультатную активность, суетливость или, наоборот, необоснованно бездействуют.

Если студент не прошел предварительную практическую подготовку, то его поведение с большой долей вероятности будет относиться ко второй группе поведения. В этой ситуации, как правило, учебно-профессиональные цели им не достигаются, профессиональные задачи не реализуются. Следствием этого, особенно в случае повторения, является апатия, или накопление агрессии, стресс, депрессия, разочарование в профессиональном выборе.

Можно предположить, что причины воз-

никновения таких ситуаций часто формируются в том, как будущий специалист относится к себе - как к субъекту, самостоятельно действующему существу или как к объекту, выполняющему чужую волю. Это выражается в том, как он ведет себя – как объект или как субъект ситуации. Верит ли он в свои силы, и какие способы действия считает не только эффективными, но и достойными своего поведения при данном стечении обстоятельств.

Опыт поиска путей совершенствования подготовки социальных педагогов к практической профессиональной деятельности и формирования их профессиональной и психологической культуры на отделении «Социальная педагогика» Адыгейского государственного университета привел к разработке некоторых дополнительных к учебному плану направлений практической деятельности. Они выполняются студентами добровольно, вне учебных занятий.

Приоритетными среди них стали:

- воспитание и развитие духовного потенциала студентов, их научного мировоззрения, социального интеллекта и адаптивности, укрепление личностных, гражданских позиций, формирование и повышение их личностной, социальной, коммуникативной и профессиональной компетентности;

- усиление практической направленности профессиональной подготовки будущих специалистов с учетом современных особенностей общественной системы и трудоустройства, точнее, его отсутствия;

- развитие профессионализма преподавателей, приближение содержания преподаваемых дисциплин к содержанию профессиональной деятельности социальных педагогов.

Эти направления активно реализуются в нескольких творческих волонтерских проектах.

Свою деятельность мы основывали на понимании того, что волонтеры (в пер. с англ. volunteer - доброволец) - это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению. Они могут действовать либо неформально, работать бесплатно как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или социального обеспечения, либо являться членами добровольческих организаций. Волонтерство - добровольная работа за идею.

Проект 1. «Наставничество». Началом его послужило участие студентов и преподавателей отделения в программе сотрудничества ЕС и России в Проекте «Дети и молодежь групп риска» (2004-2006 гг). Этот опыт был обобщен и распространен по России. Цель проекта - осуществление индивидуального сопровождения подростков, переживающих трудные жизненные ситуации. В начале студенты волонтеры проходят цикл интерактивных занятий, развивающих их самостоятельность, осознают содержание и смысл наставнической деятельности. Далее наставники разрабатывают собственные индивидуальные программы работы со своими подшефными и работают с ними и их социальным окружением. Такая форма обучения практическим навыкам социальной и социально-педагогической работы способствует приобретению у студентов опыта разрешения их собственных личных проблем и умения оказывать в этом помощь детям и подросткам.

Уникальные возможности для развития своих личностных и организационных навыков получают студенты при проведении досуговых мероприятий с подростками групп риска, участвующих в программе наставничества с целью вовлечения их в развивающую деятельность.

Проект 2. «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников школы-интерната». Он направлен на развитие содержания соответствующей дисциплины специализации. Студенты под руководством преподавателей разрабатывают и реализуют комплексные программы сопровождения классов коллективов школы-интернат в а. Хакуринохабль, готовят коррекционно-развивающие занятия, обрабатывают диагностический материал, ведут мониторинг личностных изменений воспитанников. Все это способствует накоплению у студентов нового профессионального опыта по преодолению социально-психологической дезадаптации детей, установлению позитивных личностных отношений с ними.

Проект 3. «Социально-педагогическая работа студентов-волонтеров в микрорайоне и на улице». Позволяет студентам овладеть навыками еще одного важного направления социально-педагогической деятельности. На территории микрорайонов школ города, где работают социальными педагогами выпускники отделения, волонтеры и практиканты проводят

обследование, диагностику социально-психологических проблем состояния, формируют практические знания, умения и навыки социально-педагогической деятельности на улице с подростками групп риска.

Проект 4. «Летний лагерь». В течение 2002 – 2004 гг. была разработана модель подготовки студентов к летней педагогической практике и реализована в рамках спецкурса «Деятельность социального педагога в условиях временного детского коллектива». Творческие занятия с использованием активных психолого-педагогических технологий помогают им понять методологию организации индивидуальной и коллективной работы, освоить алгоритмы творчества, уметь все это грамотно соединять в своей профессиональной деятельности. Главным результатом спецкурса стал опыт индивидуального педагогического программирования, который приобрели студенты на занятиях.

Сопоставительный анализ качества подготовки студентов позволяет сделать вывод о том, что студенты, работающие волонтерами, имеют профессиональное и социально-активное преимущество: у них отмечается меньше профессиональных и личностных комплексов, они увереннее чувствуют себя в экстремальных условиях, быстрее ориентируются в изменяющихся ситуациях, готовы к большим психологическим нагрузкам, не боятся брать на себя ответственность.

Основными методами подготовки студентов к таким видам деятельности являются интерактивные занятия с элементами тренинга и индивидуальные консультации. В условиях перехода вуза на двухуровневое образование важно не потерять этот опыт, а вложить его в основу учебного процесса.

Но главное достижение такой системы, соединившей теоретическую подготовку с практикой, стало создание социально-педагогического сообщества в г. Майкопе, которого ранее не существовало. В АГУ при социально-психологическом Центре «Ориентир» действует Клуб социальных педагогов, который объединяет социальных педагогов - выпускников отделения. Школы и учреждения, где они работают, становятся экспериментальными площадками и базами для прохождения практики студентов. Это дает возможность преподавателям получать обратную связь и вовремя

выявлять сильные и слабые стороны профессиональной подготовки, скорректировать рабочие программы, и совершенствовать учебный процесс. Участие преподавателей в волонтерских программах и проектах помогает им совершенствовать свои знания и умения в социально-педагогической деятельности, формирует качественно позитивные, содержательные профессиональные отношения между ними и студентами. Все это в комплексе способствует созданию развивающей корпоративной профессиональной культуры социально-педагогического сообщества.

Далее представим подробно наиболее разработанные проекты волонтерского движения – наставничество.

Республика Адыгея с апреля 2004 г. по октябрь 2006 г. как пилотный регион участвовала в международном проекте Евросоюза “Дети и молодежь группы риска”, партнерами которого выступило Министерство образования и науки Российской Федерации совместно с компанией SOFRECO в союзе с CIEP (Международный Центр Педагогических Исследований, Франция). Одним из главных направлений Проекта являлось обучение детей и молодежи «группы риска» социальным и жизненным навыкам. Таким образом, основной целью наставничества в Республике Адыгея являлось обеспечение системного индивидуального сопровождения девиантных подростков на основе личного контакта и влияния, восполнение пробелов в работе специалистов, социальных организаций и учреждений, работающих с подростками и молодежью группы риска (находящихся в трудной жизненной ситуации) на индивидуальном уровне.

Наставничество мы рассматриваем, как эффективную и универсальную, невероятно мощную форму личного влияния и развития, которая приводит к реальным позитивным результатам. Наставничество может применяться для достижения различных целей.

В системе работы с детьми и молодежью группы риска (ДМГР) наставничество рассматривается как комплексный метод непосредственного и опосредованного личного влияния на подростка, обеспечивающий его социально-психолого-педагогическое сопровождение.

Наставничество очень сложный процесс волонтерской деятельности. Для волонтера-студента наставническая деятельность это оп-

ределенный способ научиться строить и развивать социальные отношения; применять на практике свои моральные принципы; получать новые социальные навыки; находить друзей и поддержку соратников; развивать личностные качества, обеспечивающие социальную адаптацию; почувствовать себя способным что-то совершить.

В процессе социально-психолого-педагогического сопровождения (наставничества) участвуют два субъекта: наставник и подопечный (подросток группы риска).

В основе профессиональной деятельности социального педагога, социального работника и психолога лежит защита прав и сохранение психологического здоровья человека. Поэтому в первую очередь наставниками становятся социально ориентированные студенты старших курсов, обучающиеся этим профессиям. Вместе с тем особое значение приобретают ряд личных качеств, жизненный опыт, ценности, которые свидетельствуют о преодолении будущим наставником различных жизненных ситуаций. Это могут быть собственный личный опыт потерь и разочарования, глубокая личная обида или переживания, вызванные принадлежностью к этническому меньшинству; переживание насилия и его последствий; миграция; психологические травмы, связанные с военными действиями; несправедливость в обществе либо на личном, семейном уровне или на уровне сообщества и т.д.

Основной целью работы наставника является оказание социально-психолого-педагогической помощи и поддержки подростку ГР. Наставник, работая с подростком ГР, выступает в роле друга, помощника, старшего товарища, являясь, по сути, социальным реаниматором, который сопровождает подростка ГР, оказывая ему помощь и поддержку, осуществляя связи со всеми социальными институтами.

Небольшая разница в возрасте между наставником и подшефным, свобода от административного влияния школы, искренняя заинтересованность в поддержке подростка дает возможность быстрее завоевать его доверие. Именно доверие в индивидуальном подходе дает возможность эффективно сопровождать подростка. Перед наставником стоят сложные задачи, которые возможно решить только в условиях систематической аналитической работы.

1. Наставнику постоянно приходится анализировать полученную диагностическую информацию, часто противоречивую, которую он собирает о подростке, применяя наблюдение и экспертный метод оценки поведения и деятельности подростка. Наставник совместно со специалистами (психологом, социальным педагогом, куратором-наставником) подбирает диагностический инструментарий для подтверждения (или опровержения) диагностических гипотез, проводит исследования социально-психологических особенностей подростков ГР совместно с педагогом-психологом школы.

2. Важной задачей является изучение ближайшего окружения подростка и его статуса в классе. Данная информация необходима, так как наставник часто начинает работу с подшефным подростком опосредовано через работу с классом. Наставник, способный завоевать авторитет в классе будет являться для подростка ГР значимым взрослым. В случае если в классе подросток ГР имеет низкий социальный статус, наставник в своей работе с классом в первую очередь организует необходимые мероприятия (КТД, социально-психологические игры, тренинги и др.) в деятельность которых обязательно привлекает подшефного подростка. Решение этой задачи возможно при условии повышения (адекватизации) самооценки подростка ГР, повышения значимости его в собственных глазах и класса. Ближайшее окружение (родители, учителя, одноклассники) часто не доверяет подростку и активно демонстрирует его неспособность к позитивным изменениям, этот факт необходимо учитывать в работе с подшефным. Умение завоевать авторитет у такого подростка сложная задача для наставника, решить которую возможно, построив отношения на искренности и доверии со стороны наставника. Совместная работа также помогает найти необходимый контакт наставника с подростком.

3. Наставник должен стать значимым «взрослым» для подростка, способным найти к нему подход, раскрыть его возможности и интересы. Предложение помощи подростку должно учитывать его ближайшие цели и интересы. Совместное проектирование ближайшего будущего подростка помогает в решении этой задачи. Помощь наставника в организации досуга может осуществляться через организо-

ванные наставником мероприятия. Он может оказывать подростку помощь в выборе кружка, секции, клуба. Таким образом, наставник осуществляет посредничество между подростком и обществом.

4. Важным условием эффективного сопровождения является установление контакта с семьей, с учетом согласия подростка ГР и членов его семьи. Часто подростки могут решить, что контакт наставника с родителями приведет к их наказанию, вызовет родительский гнев. В эффективном контакте наставника с родителями подростка могут помочь классный руководитель и социальный педагог школы.

В ходе реализации наставнической деятельности наставник через обучающие занятия осваивает методы и виды профессиональной деятельности. В функциональные обязанности наставника можно включить: создание и поддержание связей между подростком группы риска, школой, семьей и местом проживания, подготовка его к интеграции в самостоятельную жизнь и поддержка подростка в его жизнеустройстве после выпуска. Наставник может выполнять функции руководителя службы сопровождения подростка группы риска, осуществлять социально-психолого-педагогическое сопровождение, оказывать помощь в решении хозяйственно-бытовых вопросов, обучать подростков навыкам эффективного взаимодействия.

Методы работы наставника составляют: наблюдение, курирование, интервенцию, психологическую помощь, реабилитацию, социально-психологическую профилактику, социально-психологическое сопровождение, консультирование, тренинг.

Основные виды деятельности наставника: аналитическая, реабилитационная, профилактическая, информационная и социальная.

Сегодня наставничество осуществляется в двух формах: индивидуальной и работа с группой. Индивидуальная форма наставничества возможна при личном контакте с подопечным. Групповая форма наставничества предполагает работу наставника с группой детей или подростков ГР. Эта форма наставничества в Республике Адыгея эффективно организована в Шовгеновской школе-интернате. Наставник работает с классом из 10-12 учащихся. Сопровождение группы детей и подростков позволяет охватить всех воспитанников шко-

лы-интерната. Работа наставника с группой организована поэтапно.

Подготовительный этап. На этом этапе наставниками изучается документация на группу воспитанников. Наставники получают необходимую социально-психологическую информацию о детях и подростках от педагога-психолога и социального педагога интерната. Исходя из полученной информации, планируется первая встреча с группой воспитанников, подбираются диагностические методики.

Диагностический этап. Этот этап включает в себя применение диагностических методик в форме интерактивных занятий с воспитанниками. Первое занятие включает игры на знакомство и диагностическое исследование. В таблице 1 представлен примерный перечень методик для диагностики социально-психологических особенностей воспитанников с учетом их возраста. Этот этап включает 2-3 встречи наставника с подшефной группой. После завершения диагностической работы

Таблица 1

Диагностический этап

№	Возраст (класс)	Диагностические методики	Цели и задачи диагностики
1.	7-8 лет (1 класс)	«Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ), Социометрия, «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой), «Волшебная страна чувств», Графическая методика «кактус» (Панфилова М.А.), Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов, Шкала явной тревожности СМАС и др.	- механизмы адаптации; - наличие (или отсутствие) страхов; - социометрический статус; - уровень тревожности; - уровень агрессивности; - школьная мотивация.
2.	8-10 лет (2 класс)	«ДДЧ», Социометрия, Шкала явной тревожности СМАС, Изучение словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацявичене) и др.	- уровень тревожности; - уровень развития и особенности понятийного мышления; - уровень сформированности важнейших логических операций; - социометрический статус.
3.	9-12 лет (3,4 классы)	«ДДЧ», Социометрия, Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан, Тест ШТ Филлипса, Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов, Шкала явной тревожности СМАС, Изучение словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацявичене), Диагностика самооценки по методике Дембо-Рубинштейн, Методика «Сочинение».	- уровень личностной тревожности; - уровень развития и особенности понятийного мышления; - уровень сформированности важнейших логических операций; - социометрический статус; - уровень самооценки; - уровень притязаний, - уровень школьной тревожности.
4.	11-13 лет (5,6 классы)	«ДДЧ», Социометрия, ШТОМ –5, Тест ШТ Филлипса и др.	- социометрический статус; - механизмы адаптации; - особенности понятийного мышления; - уровень осведомленности; - уровень школьной тревожности.
5.	13-14 лет (7,8 классы)	Социометрия, «НЖ», Методика исследования агрессивности личности, Опросник Айзенка и др.	- социометрический статус; - уровень агрессивности и враждебности; - особенности темперамента.
6.	14-16 лет (9 класс)	ШТУР, Методика Т. Лири «Типы межличностных отношений», Опросник «Психологические трудности подростков» Паненко О.Б., Леонтьева А.В., Шарудилова А.С., Анкета изучения сформированности социальных и жизненных навыков у подростка И.В. Детковой, Опросник Шмишека, Профконсультационные методики и профориентационные игры и др.	- уровень осведомленности; - уровень развития и особенности понятийного мышления; - уровень сформированности важнейших логических операций; - уровень сформированности социальных и жизненных навыков; - наличие акцентуаций характера и личности; - наличие психологических трудностей; - уровни сформированности профессиональных предпочтений.

разрабатывается программа социально-психолого-педагогического сопровождения группы (класса).

Коррекционный этап включает следующие направления работы наставника:

- игровые занятия, направленные на знакомство с группой и социальную адаптацию детей младшего школьного возраста;

- тренинговые занятия с подростками (по форме социально-психологического тренинга).

Тренинг – это многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека;

- профилактические и спортивные мероприятия (Спартакиада, театральное представление «Здоровый образ жизни» и др.);

- профориентационная работа с подростками включает профориентационные игры и экскурсии;

- работа с педагогическим коллективом интерната. Эту работу организывают и проводят кураторы-наставники (преподаватели вуза). Занятия с педагогическим коллективом строятся в форме интерактивных занятий-сессий.

Завершающий этап. Наставник на этом этапе проводит повторную диагностику подшефной группы. Полученную информацию заносят в матрицу, в которой отражены результаты первичной диагностической работы и наблюдений на коррекционном этапе. Примерная матрица данных представлена в табл. 2. Фамилии и имена изменены.

Этот этап не является окончательным в работе с воспитанниками. В сопровождении воспитанников участвуют специалисты интерната: педагог-психолог и социальный педагог. Они оказывают помощь наставнику и в дальнейшем реализуют совместно выработанные рекомендации.

Основным критерием отбора настав-

Таблица 2

Матрица данных первого класса

№	Ф.И.О.	ДДЧ	Социометрия	Страхи в домиках	Кактус	Школьная мотивация	СМАС	Коррекционная работа	Результаты повторной диагностики	Рекомендации
1	Смирнов Владимир	незащищенность; тревожность; нехватка эмоциональной теплоты	лидер	выше нормы	агрессивность; тревожность	низкая	высокая явная тревожность	гиперактивен; чувствителен к похвале; интерес проявляет	тревожность снизилась положительное отношение к школе; низкий кругозор.	нуждается в индивидуальном подходе; необходимо развивать лидерские качества; развивать любовь к чтению.
2	Чуд Тимур	агрессивность	отвергаемый	выше нормы	агрессивность; тревожность	низкая	высокая явная тревожность	контактен	статус стал – принимаемый, агрессию проявляет меньше	необходимы занятия спортом; снижение тревожности
3	Светикова Алина	тревожность	принимаемый норма		тревожность	высокая	нормальная	интерес проявляет; исполнительна	проявила лидерские качества, высокие интеллектуальные способности	развитие лидерских качеств; привитие навыков самообслуживания

ников является их мотивация к волонтерской деятельности. Люди, стремящиеся стать наставниками, могут иметь различные мотивы волонтерской (наставнической) деятельности, которые выявляются на начальном этапе и корректируются в ходе ее реализации.

Никто из тех, кто становится наставником для детей и молодежи групп риска, не делает это чисто из альтруистических побуждений. Наставники должны получать что-то взамен либо на личном уровне, либо в более широком смысле - быть признанными в их сообществе или стране. Не важно, какие бывают мотивы, если мы их понимаем. В очень редких случаях волонтерами-наставниками становятся, чтобы использовать других людей в корыстных целях. Тогда необходимо вовремя обнаружить людей с такой мотивацией, чтобы их исключить. Мотивы волонтерства, наставничества чаще являются смесью альтруистических и «корыстных» интересов, к которым относятся как личные потребности наставников, так и потребности их семей, друзей и соседей.

Студенты-наставники объясняют свою мотивацию не наличием свободного времени, а желанием помочь подростку, желанием приобрести новые навыки и чему-то научиться. Качества, необходимые наставнику, студенты выбирали из списка качеств необходимых специалистам, работающим с детьми. Были выделены самые важные на взгляд студентов качества. Они считают, что для успешной реализации программы сопровождения наставник должен обладать гибким и критическим мышлением, коммуникативными и организаторскими способностями; быть толерантной и эмпатичной личностью; иметь развитую интуицию и рефлексивность, быть личностью эмоционально устойчивой.

За последние три года преподавателями кафедры психологии АГУ подготовлено более 80 наставников, многие из которых, уже будучи выпускниками, работают социальными педагогами в образовательных учреждениях г. Майкопа и других городов Краснодарского края. Опыт подготовки и отбора наставников показал, что одной лишь мотивации к волонтерской деятельности с подростками ГР недостаточно. Отбор студентов производится на добровольной основе. Диагностика личностных качеств студентов-наставников выявила некоторые характерные особенности успешности в настав-

нической деятельности. В исследовании приняли участие 36 студентов-наставников. Были поставлены следующие диагностические задачи:

1. Выявить коммуникативные и организаторские склонности личности.
2. Определить особенности развития мотивации к успеху.
3. Исследовать эмпатические особенности личности.

Для решения поставленных задач применялись следующие методики: Методика выявления «Коммуникативных и организаторских способностей» (КОС-2), Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, Методика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

При решении первой задачи выявлено, что 19 (52,8%) студентам-наставникам характерен **высокий уровень коммуникативных склонностей** и 15 (41,6%) респондентам характерен **высокий уровень организаторских способностей**. Такие студенты-наставники обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней. Для них характерны быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе. Наставники этой группы инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.

Средний уровень коммуникативной склонности выявлен у 13 наставников (36,1%), **средний уровень организаторской склонности** у 20 чел. – 55,6 %. Для наставников, набравших средний показатель, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают свое мнение, планируют

свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Такие наставники нуждаются в дальнейшей серьезной и планомерной работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских способностей.

Низкий уровень коммуникативной склонности выявлен у 4-х студентов-наставников (11,1%) и одному из них характерен **низкий уровень организаторской склонности**. Наставники, имеющие низкий уровень часто не могут пока выступать индивидуально, им рекомендовано осуществлять наставническую деятельность с партнером (студентом-наставником, имеющим позитивный опыт сопровождения).

Изучение мотивации к успеху у студентов-наставников показало, что 10 (27,7%) респондентам характерен **средний уровень мотивации к успеху**, 17 (47,2%) - **умеренно высокий уровень мотивации к успеху**, соответственно, у 9 (25%) выявлен **слишком высокий уровень мотивации к успеху**. Таким образом, большинство студентов-наставников высоко мотивированы на успех.

Исследование эмпатических особенностей выявило, что **низкий уровень эмпатии (УЭ)** характерен 1 чел. (2,8%), **средний УЭ** - 9 чел. - 25 %, **высокий УЭ** - 21 чел. - 58,4 %, **очень высокий УЭ** имеют 5 чел. - 13,8%.

Рациональный канал эмпатии (РКЭ) выявлен у 13 чел. - 36%, он характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека - на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому человеку. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии (ЭКЭ) выявлен у 9 чел. - 25%. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими - сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно

только в том случае, если прошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии (ИКЭ) характерен 14 респондентам - 40%. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опирается на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

Проникающая способность в эмпатии (ПСЭ) обнаружена у 8 чел. - 23%. Расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно - энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера способствует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация в эмпатии (ИвЭ) выявлена у 15 чел. - 42% - это еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации - легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Для выявления значимых связей полученных показателей применялся метод линейной корреляции Пирсона. Данные обрабатывались в компьютерной программе SPSS. **Корреляционный анализ** полученных показателей выявил следующие связи: коммуникативные склонности (КС) и организационные склонности (ОС) положительно коррелируют между собой, с коэффициентом $r=0,461$, при $p \leq 0,01$, т.к. они изначально зависимы. КС положительно коррелируют с интуитивным каналом эмпатии ($r=0,401$, при $p \leq 0,05$), с идентификацией в эмпатии ($r=0,489$, при $p \leq 0,01$) и соответственно с общим уровнем эмпатии ($r=0,559$, при $p \leq 0,01$). ОС позитивно связаны с ИКЭ ($r=0,398$, при $p \leq 0,05$), с ИвЭ ($r=0,434$, при $p \leq 0,01$) с общим уровнем эмпатии ($r=0,559$, при $p \leq 0,01$). Отсюда следует, что высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, является необходимым условием развития

способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираться на опыт, хранящийся в подсознании, способствовать развитию умения понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера, что весьма необходимо для наставника в работе с подшефным.

Таким образом, студент-наставник, сопровождая подростка ГР должен обладать гибким и критическим мышлением, коммуникативными и организаторскими способностями; быть толерантной и эмпатийной личностью; иметь развитую интуицию и рефлексивность, быть личностью эмоционально устойчивой. Подготовка наставника - сложный целенаправленный и планомерный процесс, включающий не только обучающую программу, но и возможность развития необходимых личностных качеств для профессионального роста будущего социального педагога.

Наставниками могут быть студенты 2-5 курсов, обучающиеся на факультетах социальной педагогики, психологии, социальной работы и т.п. Из опыта работы мы сделали вывод, что при отборе наставников из студентов второго и третьего курса к ним необходимо на испытательный срок прикреплять старшего наставника. Студенты младших курсов могут испытывать сложности в сопровождении подростка ГР, это объясняется недостаточным опытом в работе с детьми и подростками (еще нет опыта работы в летнем лагере, и практика часто носит только ознакомительный характер).

Для успешного решения поставленных задач наставнику необходимо специальная подготовка и обучение. Студенты-наставники участвуют в обучающей программе и одновременно осуществляют сопровождение подростков. В программе подготовки к наставничеству используются следующие методы: тренинг, проектирование, программирование, дискуссия, игротерапия, арттерапия, блиц-опрос, мозговой штурм и др. В период обучения студенты-наставники принимают участие в еженедельных тематических семинарах, ежемесячных двухдневных обучающих семинарах-сессиях, групповых и индивидуальных консультациях. Помимо этого студенты-наставники изучают следующие дисциплины специализации: «Психолого-педагогическое

сопровождение детей в воспитательных учреждениях», «Детско-родительские отношения», «Конфликтология», «Психология девиантного поведения», «Основы психологии семьи и семейного консультирования» и др. В процессе обучения студент-наставник приобретает не только знания, но и практические умения, навыки диагностической, коррекционной, профилактической деятельности. Важным направлением в программе обучения являются индивидуальные и групповые консультации студентов-наставников с координатором-консультантом. Координация деятельности наставников – это функция, при которой все вовлеченные в процесс наставники работают для достижения общей цели; осуществляя систематический анализ проблем и ситуации, поиск необходимой информации и информирование для выбора наиболее эффективных форм работы с подростком.

Одной из важнейших задач подготовки наставников мы считаем развитие профессионального самосознания наставников - студентов, осваивающих специальность «социальный педагог», развития у них профессионально значимых практических знаний, умений, навыков. На наш взгляд, это должно проявляться в эффективной организации их профессиональной деятельности, т. е. в системном видении цели, процесса и результата своего дела, четкой профессиональной позиции, выборе оптимального уровня энергетических затрат для реализации целей, задач, их адекватности ситуации. В проблемных случаях наставник – будущий социальный педагог - должен уметь управлять своими эмоциями, регулировать свою деятельность, не уходить от ответственности, определять перспективу, исходя из смысла ситуации, по мере необходимости влиять на обстоятельства.

Развить такой уровень профессионального мастерства, на наш взгляд, может индивидуальная и групповая рефлексия, самопрограммирование, групповые интерактивные и проблемные семинары. Анализ исходных данных (отсутствие у студентов практического опыта педагогической работы, за исключением практики в летних оздоровительных лагерях, теоретический уровень их представлений о предстоящей деятельности) показал, что разовый подход к проведению занятий может решить, да и то частично, только ситуативные

проблемы. Коренных, устойчивых изменений в профессиональном развитии наставников это не произведет. Стала очевидной необходимость разработки системы учебных занятий в несколько этапов и направлений, в основе которой - работа проблемных семинаров по текущим, конкретным проблемам наставников.

Важно было учесть, что особенность студенческой аудитории наставников состоит в том, что они еще не отягощены практическими стереотипами профессиональной деятельности, открыты любому опыту, его творческому переосмыслению и освоению. Это снимает проблемы отстраненности, агрессивности и критичности в восприятии ими нового материала. Но, в то же время, мы имеем дело с развивающейся профессиональной субъектной идентичностью. В этой группе во время занятий преобладает доверие к ведущему, его опыту и знаниям, отсутствует агрессивность, участники проявляют высокую заинтересованность, активность в поиске эффективных способов поведения и управления ситуациями. Это требует особой ответственности от организаторов работы с ними, умения правильной организации групповой и индивидуальной рефлексии, чтобы помочь начинающим специалистам отделять «зерна от плевел» в своем и чужом опыте.

Основной формой сбора информации о состоянии наставнической деятельности в СПЦ АГУ является мониторинг. Специальная мониторинговая служба, непосредственно осуществляет координацию организационно-методического и программно-технического обеспечения процедур мониторинга и обеспечивает единство и плодотворность действий специалистов.

В нашей ситуации мониторинг определяется как:

- постоянное наблюдение за процессами волонтерской деятельности по всем проектам с целью выявления их соответствия желаемому результату или исходному положению;

- регулярная (систематическая) обратная связь, осведомляющая руководителей проектов о состоянии и результатах деятельности системы;

- совокупность регулярно повторяющихся измерений.

Мониторинг – это запланированное, систематизированное, экспертное, объектив-

ное исследование выбранного участка волонтерской деятельности, проводимое по принятой схеме с целью достижения изменений. Наш мониторинг служит **цели** отслеживания процесса и изменения ситуации в лучшую сторону.

В своей работе мы опирались на то, что в отличие от общепринятого понимания контроля, **педагогический мониторинг** (по определению лаборатории педагогического мониторинга и стандартов г. Санкт-Петербурга) представляет собой форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогических системах, обеспечивающую непрерывное слежение за их состоянием, а также дающую возможность прогнозирования развития педагогических систем.

Задачи мониторинга наставнической деятельности:

- 1) выявление трудностей, препятствий, возникающих при осуществлении наставнической деятельности;

- 2) определение причин нарушений с указанием того, что следует изменить для улучшения состояния в данной области;

- 3) отработка механизма управления процессом наставнической деятельности;

- 4) накопление материалов, нужных в дальнейшей наставнической деятельности в пользу системных изменений.

При помощи мониторинга возможно дифференцированно подходить как к подшефным, так и к наставникам; создавать индивидуальные программы работы; обосновывать необходимость выбора определенной педагогической стратегии, соотносить результаты наставнической деятельности на разных этапах, проектировать наставническую деятельность.

Смысл мониторинга заключается в выполнении двух взаимосвязанных **функций** - наблюдения (слежения) и предупреждения

Основные характеристики мониторинга – *непрерывность* (постоянный сбор данных), *диагностичность* (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы, процесса), *информативность* (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и параметров, на основе которых можно сделать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах),

обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, позволяющая вносить коррективы в отслеживаемый процесс) *систематичность*; *динамичность*; *нацеленность на прогноз*.

Основными **функциями** мониторинга наставнической деятельности являются следующие:

- **интегративная** - мониторинг развития системы наставнической деятельности является одним из ее системообразующих факторов, обеспечивает комплексную характеристику процессов, происходящих в этой системе;

- **диагностическая** – изучение (сканирование) состояния системы наставнической деятельности и происходящих в ней изменений, что позволяет дать оценку данным явлениям;

- **экспертная** - в рамках мониторинга возможно осуществление экспертизы состояния, концепции, форм, методов развития наставнической деятельности, ее направлений и подсистем;

- **информационная** - мониторинг наставнической деятельности является способом регулярного получения сопоставимой информации о состоянии и развитии данной системы. Информация необходима для анализа и прогноза состояний и развития системы, дает возможность выяснить результативность педагогического процесса, получить сведения о состоянии объекта, обеспечить обратную связь;

- **прагматическая** - использование мониторинговой информации при принятии максимально обоснованных и адекватных требованиям ситуации решений, прежде всего управленческих;

- **побудительная** – участие в мониторинге различных участников процесса наставнической деятельности (наставников, старших наставников, родителей) повышает уровень их педагогической культуры, интерес к воспитанию, побуждает к более глубокому изучению подшефных, самоанализу своего педагогического труда, самосовершенствованию;

- **коррекционная** – направленность мониторинга на особенности текущих процессов предполагает обнаружение и фиксацию многочисленных непрогнозируемых, неожиданных результатов реализации работы. Среди них могут быть позитивные и негативные с точки зрения развития личности, это поможет наставникам принять меры на усиление поло-

жительного, и в то же время ослабление отрицательного. Опираясь на результаты мониторинга, наставник сможет подобрать методы и приемы индивидуальной работы для каждого подшефного, учитывая его возможности, что, несомненно, окажет положительное влияние на уровень развития личности.

Все функции, которые выполняет мониторинг как часть наставнической деятельности, подчинены цели повышения ее качества, обеспечению научного подхода к управлению ею.

Субъектами мониторинга наставнической деятельности являются:

- субъекты, предоставляющие информацию (подростки, психолог, социальный педагог, классный руководитель, наставники и другие специалисты);

- субъекты, собирающие и обрабатывающие информацию (наставники, работники мониторинговой службы).

Способы осуществления мониторинга: текущее наблюдение, опросные методы, тестирование, метод тестовых ситуаций и др.

Формы мониторинга: стартовая диагностика, экспресс-диагностика, финишная диагностика.

Определены направления мониторинга наставнической деятельности:

- анализ содержания и процесса подготовки к наставнической деятельности: набор наставников, подготовка наставников;

- диагностика эффективности наставнической деятельности (качества, результатов);

- анализ социальных условий развития подшефных;

Психодиагностика подшефных и наставников;

Анализ педагогической культуры наставников.

Объектами мониторинговой оценки наставнической деятельности определены:

- воспитанность, готовность, умения наставников, педагогические условия, обеспечивающие успешность и эффективность наставнической деятельности и др.;

- процесс наставнической деятельности в целом, процесс подготовки наставников, процесс семейного воспитания и т. д.;

- деятельность (игровая, трудовая, учебная и др.).

Параметрами оценивания наставнической

кой деятельности могут быть:

- *результаты наставнической деятельности* (изменения психолого-педагогических особенностей подшефных и наставников и т.д.);

- *деятельность наставников и их психолого-педагогические особенности* (умения в различных направлениях деятельности, интересы, мотивация, удовлетворенность процессом наставнической деятельности, психологические трудности, психические состояния, проблемы, связанные с деятельностью наставника);

- *психолого-педагогические особенности подшефных* (показатели развития личности, уровень осведомленности, уровень самооценки, интересы, мотивация, удовлетворенность образовательным процессом, параметры психологического здоровья: акцентуации, тревожность, невротизм, склонность к девиациям, проблемы детей и подростков и т.п.);

- *социализация подшефных* (уровень воспитанности; профориентация; социометрический статус; особенности отношений, социальная компетентность, социальная зрелость и т.п.);

- *здоровье подшефных* (параметры соматического здоровья, заболевания и т.п.);

- *социально-педагогическая среда* (социально-педагогические условия (микрорайона, школы, семьи), условия воспитания, в том числе в семье, изучение детей с проблемами);

Отдаленные результаты и социальные последствия наставнической деятельности для всех участвующих в ней.

Этапы проведения **мониторинга** как формы сопровождения наставнической деятельности могут быть представлены следующим образом:

1. *Формулирование и выбор проблемы*, которую можно решить с помощью мониторинга (предварительное исследование проблемы, изучение литературы, беседа с наставниками).

2. *Анализ идеальной схемы*, при соблюдении которой данной проблемы не возникло бы.

3. *Определение исследовательских проблем в рамках избранного задания*. Эффективной ограничиться каким-то узким участком проблемы.

4. *Формулировка исследовательских вопросов по отдельным проблемам* (формулирование вопросов, на которые необходимо получить ответы в ходе исследования проблемы).

5. *Выбор исследовательских методов и*

способов их использования, разработка инструментария для сбора информации (определение средств, подготовка и составление анкет, опросников, методического инструментария).

6. *Предварительное планирование состава группы, проводящей мониторинг, определение графика работы* (как, с помощью кого и когда собираетесь выполнять контроль).

7. *Пилотажные исследования и предварительная обработка полученной информации* (апробация инструментария и самой схемы организации исследования).

8. *Проведение критической оценки и улучшение создаваемой концепции исследования по результатам пилотажа*.

9. *Обучение коллектива, группы, проводящей мониторинг*.

10. *Проведение исследования*. Процесс сбора информации является достаточно сложным и требует большой подготовительной и управленческой работы.

11. *Обработка результатов* (применение методов количественного и качественного анализа данных).

12. *Составление отчетов*. По итогам собранных данных делается описание реального состояния дел. Отчет должен быть доступным для тех, кто хотел бы ознакомиться с ним и мог бы принять соответствующие действия для улучшения процесса.

Следует отметить, что наиболее активные студенты-волонтеры периодически участвуют в межрегиональных и российских семинарах, где работают в группах совместно с опытными социальными работниками и руководителями образовательных учреждений. Интересно отметить, что возрастные границы и различия в педагогическом опыте в процессе групповой деятельности между участниками стираются, и они одинаково эффективно работают вместе.

Мониторинг студентов-волонтеров показывает интенсивное развитие их субъектной идентичности: снижение уровня тревожности и агрессивности на занятиях, повышение раскрепощенности в общении и, главное, в мышлении, рефлексии, творчества, уровня мотивации и готовности активно действовать в своей профессиональной сфере, искать нестандартные, эффективные способы действий в проблемных ситуациях. В результате студенты-волонтеры достигают тождественности самим себе в деятельности, приобретают самостоятельность,

научаются правильно понимать проблемную ситуацию, оптимально управлять ею, что увеличивает их профессиональные творческие возможности. Все эти качества составляют основу компетенций, необходимых социальному работнику. Поэтому методологические подходы и методики обучения, апробированные в волонтерском студенческом движении могут быть эффективно реализованы в системе подготовки бакалавров по социальной работе в сфере их практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. "Все в твоих руках": материалы по реализации проекта "Все в твоих руках". Киров: НОУ "Центр социально-психологической помощи детям, подросткам и молодежи", 2004. 100 с.
1. Ананьин, П.С. Мониторинг как процедура сопровождения педагогического процесса [Электронный ресурс] <http://www.kspu.ru/uop7/uploads/1144344800/Anan'in%20red.doc>
2. Социальная политика, уровень и качество жизни. Словарь. М.: Издательство ВЦУЖ, 2001. 228 с.
3. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
4. Мониторинг психосоциального развития подростков групп риска/ проект ЕС «Дети и молодежь групп риска, РФ»; Н.Г. Мамышева [и др.] Майкоп: Качество, 2006. 152 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: Т.2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
2. Деткова И.В. Подготовка студентов-волонтеров к наставничеству как индивидуальной форме сопровождения подростков групп риска//Известия академии педагогических и социальных наук. Ч.2, М.: 2008 (203-207) 367 с.
3. Елизаров А. Н. Факторы попадания детей в группу риска и работа с ними практического психолога, 2002 год. Адрес в Интернете: <http://www.mtu-net.ru/elizarov>.
4. Зауторова Э.В. Роль искусства и арт-терапии в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. 1.С.34-36.
5. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М, 2004. 192 с.
1. Ковалева Н.В. Психологические аспекты развития субъективности и профессиональной культуры будущих социальных педагогов в условиях реформирования высшей школы //Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение, М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. 450с.
6. Москвичев В.В. Социальная работа с несовершеннолетними. Серия «Работа с детьми группы риска». Выпуск № 2. Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН), 2000. –148 с.
7. Наставничество – индивидуальная форма сопровождение подростков групп риска: методическое пособие/ Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева и др.; под общей ред. Е.Н. Панченко. – Майкоп: Качество, 2006. 179 с.
8. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.:ТЦ Сфера,2004. 480с.
9. Осложненное поведение подростков: Причины, психолого-педагогического сопровождение, коррекция: Справочные материалы / Авт.-сост. Т.А. Шишкова. М.: 5 за знания, 2006. 192 с.
10. Психогимнастика в тренинге // Под ред. Н.Ю. Хрящевой Спб.: Речь, Институт тренинга, 2000.
11. Управление случаем в социальных службах при междисциплинарном взаимодействии в решении проблем детей. М.: Полиграф сервис, 2005. 112 с.

N. Kovaleva, I. Detkova, A. Leontyeva
 THE EXPERIENCE OF STUDENT VOLUNTEERS MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF ADYGEYA AS THE METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING PRACTICE-BASED MODULES WITHIN THE SYSTEM OF BA TRAINING

Abstract: The scientific article discusses experience in organizing volunteer activity of students from the Social Pedagogy Department of the Adyghe State University. Special attention is given to the description of tutorship as the form of individual support of risk group teenagers. The authors examine methodological approaches to development of tutorship contents and to the organization of monitoring and provide the purposes, problems, forms and methods of work of the volunteer - instructor and features of his motivation. Interactive lessons with training elements are considered as the effective form of preparing students for practical activity aimed at the solution of a social problem. This information can be useful in development of curriculums of practice-oriented disciplines to prepare bachelors of social work.

Key words: principles and system of the organization of volunteer activity, a subject position of future experts, professional consciousness, motivation of students, tutorship, preparation for professional work, diagnostics, monitoring, interactive lessons.

Приложение

Перевод И. В. Наместниковой
Научный редактор русского текста проф. М. Фирсов

ГЛОБАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Окончательный документ, принятый на совместной Генеральной Ассамблее Международной ассоциации школ социальной работы и Международной федерации социальных работников (Аделаида, Австралия, 2004).

*Вишанти Сьюпол (председатель Международной ассоциации школ социальной работы)
Дэвид Джоунс (сопредседатель Международной федерации социальных работников)*

Введение

Международное определение социальной работы как профессии

Ключевые цели профессии социальной работы

Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы

Ключевые цели школ социальной работы или основные направления деятельности

Задачи программы и результаты

Формирование учебного плана и практики

Ключевые положения учебного плана

- *Область профессии*
- *Сфера профессионала социальной работы*
- *Методы практики социальной работы*
- *Парадигма профессии социальной работы*

Профессиональный штат преподавателей

Студенты

Структура, администрация, управление и ресурсы

Культурное, этническое многообразие и гендерная включаемость

Ценности и этические нормы профессии

Ссылки

Введение

Процесс разработки глобальных образовательных стандартов по подготовке специалистов социальной работы завершился выходом продукта – реальными стандартами. Предпринимая такую инициативу, нам было важно отразить и учесть в документе мнение всех участников дискуссии. С учетом этих обстоятельств, а также конкретных реалий контекста и проблем, сопутствующих образованию и практике специалистов социальной работы, в документе прописаны стандарты основных разделов, которые включают ключевые задачи школ социальной работы или основные направления деятельности; формулировку целей и определение результатов; формирование образовательной программы и практики, ключевые положения учебного плана, профессиональный штат преподавателей, студентов; структуру, администрацию, управление и ресурсы; культурное многообра-

зие, а также ценности и этические нормы профессии. В качестве отправной точки принято международное определение социальной работы как профессии, определены ключевые цели и функции социальной работы.

Международное определение социальной работы

В июле 2001 г. между МАШСР и МФСР было достигнуто соглашение о принятии следующего международного определения социальной работы:

Социальная работа как профессия способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений; содействует активизации способностей людей к самостоятельному функционированию в обществе в целях повышения уровня их благополучия. Используя теории поведения человека и общественных систем, со-

циальная работа, способствует взаимодействию людей с их окружением. Принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментом социальной работы.

И определение, и следуемые за ним комментарии даются в рамках общечеловеческих принципов этики, принимаемых любой идеологией. Вместе с тем, нужно учитывать, что социальная работа функционирует также на различных национальных, региональных уровнях, по-разному осуществляя поддержку и контроль в различных контекстах в конкретный исторический период. Лоренц (2001) считал, что постоянные дискуссии вокруг двойственности, неясности и противоречий социальной работы как профессии подошли к своему логическому завершению, и настало время подведения их итогов. Возможно, что именно эти неопределенности обогащают диалектику глобального и локального, обеспечивая правовые условия для развития глобальных стандартов. Как отмечает Лоренц (2000:12), «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».

Ключевые цели профессии социальной работы

Социальная работа в различных странах мира сосредоточена на разработке мер по оказанию социальной поддержки, и направлена на выполнение развивающих, защитных, профилактических и терапевтических целей. Учитывая мнение специалистов, дискуссии в научной литературе, а также комментарии к международному определению социальной работы, ключевые цели социальной работы включают следующее:

- Налаживать связь между социальными системами и маргинальными, социально-исключенными, социально-незащищенными, уязвимыми группами и группами риска.
- Выступать против препятствий, неравенства и несправедливости, которые существуют в обществе.
- Разрабатывать кратковременные и долгосрочные формы взаимодействия с индивидами, семьями, группами, организациями и сообществами в целях повышения их благополучия и усиления их способностей к самостоятельному решению проблем.
- Помогать и обучать людей пользоваться услугами и ресурсами своей микросоциальной среды.
- Разрабатывать программы и проводить политику улучшения благосостояния людей, содействовать развитию и правам человека, способствовать коллективной социальной гармонии и социальной стабильности, если она не нарушает права человека.
- Осуществлять поддержку людей, защищая их интересы на локальном, региональном и международном уровнях.
- Защищать интересы людей, выступать за проведение политики, соответствующей этическим

принципам профессии.

- Поддерживать политические и структурные изменения, направленные на создание условий для выхода людей из маргинальных, социально незащищенных и уязвимых ситуаций, а также выступать против нарушения коллективной социальной гармонии и стабильности различных этнических групп, если эта стабильность не нарушает права человека.
- Осуществлять в рамках законодательства и этических норм деятельность по защите людей, которые не в состоянии сделать это сами, к примеру, дети и молодежь, нуждающиеся в попечении, а также лица, страдающие психическими заболеваниями или задержкой умственного развития.
- Участвовать в социальных и политических акциях с целью воздействия на социальную политику и экономическое развитие, а также осуществлять изменения, подвергая критике и исключению существующие неравенства.
- Усиливать стабильность, гармонию и взаимное уважение в обществах, где не нарушаются права человека.
- Способствовать формированию уважительного отношения к традициям, культурам, идеологиям и религиям среди различных этнических групп и обществ, если они не вступают в противоречие с фундаментальными принципами прав человека.
- Осуществлять планирование, разработку, внедрение, контроль над выполнением программ и деятельностью организаций, реализующих любую из вышеуказанных целей.

Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы

1. Ключевые цели школ социальной работы или основные направления деятельности

Всем школам необходимо стремиться к развитию заявленных ключевых ценностей и направлений деятельности, которые должны:

- 1.1. Иметь четкую формулировку, чтобы все основные посредники, способствующие осуществлению этих целей, могли их понимать.
- 1.2. Отражать ценности и этические принципы социальной работы.
- 1.3. Отражать стремление к справедливости относительно демографического профиля институциональной локальности, то есть ключевые цели и основные направления деятельности должны включать этнические и гендерные аспекты, которые необходимо учитывать факультету при наборе и приеме студентов.
- 1.4. Уважать права и интересы пользователей социальных услуг и их участие во всех аспектах реализации программ.

2. Задачи программы и результаты

Определяя задачи программы и предполагаемые результаты, школы должны:

- 2.1. Стремиться к спецификации задач образо-

вательной программы и достижению предполагаемых результатов в подготовке специалистов.

2.2. Отражать в образовательных программах ценности и этические принципы профессии, применять их при реализации программ.

2.3. Идентифицировать методы реализации программы и их соответствие цели достижения рационального и эмоционального развития студентов.

2.4. Показывать, как в программе отражаются базовые знания, процессы, ценности и навыки профессии, и как они применяются в контексте специфических реальностей

2.5. Показывать, как достигают студенты первоначального уровня саморефлексивности в использовании ценностей социальной работы, знаний и навыков.

2.6. Показывать, каким образом программа соответствует национальным/региональным/ международным профессиональным задачам, и как она учитывает потребности и приоритеты локального/ национального/ международного развития

2.7. Отражать в программе влияние культурных, экономических, коммуникативных, социальных, политических и психологических аспектов глобализации, поскольку социальная работа не функционирует в вакууме.

2.8. Обеспечивать подготовку специалиста к началу профессиональной практики, включающей социальную работу с индивидами, семьями, группами, в микросоциальной среде в любом контексте

2.9. Проводить собственную оценку уровня выполнения целей программы и ожидаемых результатов.

2.10. Проводить подобную оценку с приглашением внешних экспертов, когда есть необходимость и финансовая возможность. Она может проводиться в форме внешнего регулирования работы или письменных экзаменов и диссертаций, а также внешнего отзыва и оценки программы.

2.11. Присваивать конкретную квалификацию по социальной работе, отмечая ее в сертификате, дипломе, при получении каждого уровня образования, как это утверждено национальными или региональными квалификационными комиссиями, где такие комиссии существуют.

3. Формирование учебного плана и практики

В рамках стандартов по учебному плану и практике школы должны последовательно стремиться к следующему:

3.1. Учебный план и методы обучения должны соответствовать целям школьной программы, ожидаемым результатам и основным направлениям деятельности.

3.2. Создавать четкие планы по организации, выполнению и оценке теоретических и практических компонентов образовательной программы.

3.3. Вовлекать пользователей социальных услуг в планирование и обеспечение программ.

3.4. Признавать и развивать подготовку и практику специалистов социальной работы, основанной на местных традициях и культурах различных этни-

ческих групп, если такие традиции и культуры не нарушают прав человека.

3.5. Уделять особое внимание постоянному анализу и развитию учебного плана.

3.6. Обеспечивать развитие у студентов навыков критического и гуманитарного мышления, открытости к приобретению новых знаний и парадигм, а также готовность к постоянному совершенствованию своего образования.

3.7. Обучение студентов практике по своей продолжительности и сложности задач, а также по уровню усвоения должно обеспечивать их подготовку для профессиональной деятельности.

3.8. Планировать координацию и взаимодействие между школами и агентствами/площадками практик.

3.9. Обеспечивать ориентацию супервизоров или инструкторов на практику.

3.10. Обеспечивать включение и участие инструкторов практики в выполнение программы.

3.11. Формировать партнерские отношения между образовательными учреждениями и агентствами (там, где это возможно), а также пользователями услуг в решении вопросов практического обучения и оценки студенческих работ по итогам практики.

3.12. Создавать для супервизоров и инструкторов практики инструктивный справочник по практике, включающий стандарты практики, процедуры, стандартизированные критерии, а также ожидаемые результаты.

3.13. В целях удовлетворения потребностей практической компоненты программы обеспечивать предоставление адекватных и соответствующих ресурсов.

4. Ключевые положения учебного плана

В рамках ключевых положений учебного плана школы должны стремиться к следующему:

4.1. Идентифицировать и отбирать для включения в программу учебный план, определяемый местными, национальными и/или региональными, и/или международными потребностями и приоритетами.

4.2. Несмотря на положение 4.1, существуют определенные ключевые положения учебного плана, которые можно рассматривать как универсально приемлемые. Поэтому школы должны стремиться к тому, чтобы студенты к концу первого этапа профессиональной квалификации продемонстрировали умения по следующим ключевым положениям учебного плана, которые выстраиваются на четырех концептуальных компонентах:

4.2.1. Область профессии

- Критическое понимание того, как социально-структурная неадекватность, дискриминация, притеснение, а также социальная, политическая и экономическая несправедливость влияют на функционирование человека и развитие на всех уровнях, включая глобальный.

- Знание человеческого поведения и развития, а также знание социальной среды с особым акцентом на транзакцию «человек-в-среде», факторов продол-

жительности жизни, а также взаимодействия биологических, психологических, социоструктурных, экономических, политических, культурных и духовных факторов в становлении человеческого развития и поведения.

- Знание того, как традиции, культура, верования, религии и обычаи влияют на функционирование человека и развитие на всех уровнях, как на их основе формируются ресурсы для роста и развития и/или создаются препятствия.

- Критическое усвоение истоков и целей социальной работы.

- Усвоение специфики истоков социальной работы и ее развития, присущих данной стране.

- Знание типов социальной политики или их недостатков, социальных услуг и законов на местном, национальном и/или региональном/международном уровнях, а также роли социальной работы в политике планирования, осуществления и оценки, а также в процессах социальных изменений.

- Критическое усвоение того, как социальная стабильность, гармония, взаимное уважение и коллективная солидарность влияют на функционирование человека и развитие на всех уровнях, включая глобальный, когда стабильность, гармония и солидарность не используются для осуществления статуса кво относительно нарушения прав человека.

4.2.2 Сфера профессионала социальной работы

- Способность к критической саморефлексии, практической деятельности на основе ценностной перспективы профессии, а также готовность разделять ответственность с работодателем за благосостояние и профессиональное развитие, включая преодоление синдрома «эмоционального сгорания».

- Признание взаимосвязи между личным жизненным опытом, системами личных ценностей и практикой социальной работы.

- Оценка национального, регионального и/или международного этического кодекса социальной работы и их применение в контексте конкретных ситуаций.

- Подготовка социальных работников в холистических рамках, способных к практической деятельности в различных контекстах с разнообразными этническими, культурными, «расовыми» и гендерными группами, а также другими формами различий.

- Развитие социального работника, способного включать в практику ценностный опыт различных культур и этнических групп, если этот опыт не используется в целях нарушения прав человека.

- Развитие социального работника, способного преодолевать сложности, чувствовать и выявлять различия, взаимодействовать с властью по многим направлениям и вступать с ней в диалог по этическим и правовым аспектам.

4.2.3 Методы практики социальной работы

- Необходимые практические навыки и знания диагностики, взаимодействия конструктивных и помогающих процессов для достижения определенных

программой задач в целях осуществления социальной поддержки, развивающей, защитной, превентивной и/или терапевтической интервенции. Все зависит от конкретного фокуса программы или профессиональной ориентации практики.

- Применение ценностей социальной работы, этических принципов, знаний и навыков, противостоящих неравенству, социальной, политической и экономической несправедливости.

- Знание процесса исследования социальной работы, умение применять исследовательские методы, соблюдая этические аспекты соответствующих исследовательских парадигм, а также критически осмысливая научные и различные источники знания о практике социальной работы.

- Осуществлять наблюдение за обучением практике согласно стандартам, изложенным в п. 3.

4.2.4 Парадигма профессии социальной работы

В числе эпистемологических парадигм (не взаимоисключающих друг друга), которые следует отразить в ключевых направлениях учебного плана, можно выделить следующие:

- Подтверждение и признание достоинства, ценности и уникальности человека.

- Признание взаимосвязи, которая существует внутри и между всеми системами на микро, мезо и макроуровнях.

- Акцент на важность 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, этничностей, языков, гендера, сексуальных ориентаций и различных способностей.

5. Профессиональный штат преподавателей

Относительно профессионального штата преподавателей школы должны стремиться к следующему:

5.1. Обеспечивать необходимым по количеству и квалификации профессиональным штатом преподавателей, как того требует статус профессии социальной работы в данной стране. По возможности уровень квалификации не должен быть ниже магистра социальной работы или соответствующей дисциплины (в странах, где социальная работа только начинает раз-

виваться как учебная дисциплина).

5.2. Предоставлять возможность преподавательскому составу участвовать в развитии ключевых целей или направлений учебного плана, в подготовке и определении задач и ожидаемых результатов программы, любой другой инициативе, в которой школа принимает участие.

5.3. Предоставлять преподавательскому составу возможность продолжать профессиональное развитие, особенно в сферах нового появляющегося знания.

5.4. Четко заявлять там, где это возможно, о справедливой политике и приоритетах относительно гендера, этничности, расы или любой другой формы различий при наборе и назначении кадров.

5.5. Проявлять сензитивность к языкам в контексте практики социальной работы.

5.6. При распределении средств на обучение, практику, супервизию и административную нагрузку, изыскивать возможность для научных исследований и публикаций.

5.7. Привлекать профессиональный штат преподавателей по мере необходимости и возможности к анализу, оценке и исследованию влияния социальной политики, а также к инициативам местных сообществ.

6. Студенты

Относительно студентов, обучающихся социальной работе, школам необходимо достичь следующего:

6.1. Четко заявлять о критериях приема и процедурах.

6.2. Осуществлять набор, политику приема и сохранения студенческого контингента, отражающую демографический профиль местности, в которой функционирует институт, активно привлекая практиков и пользователей социальных услуг к соответствующим процессам. Соответствующее признание должны получить и группы меньшинств, которые не признаны и/или не получают социальной поддержки. Следует учитывать и имеющие место криминальные проявления, включая причинение вреда человеку или нарушение его прав, возлагая основную ответственность на защиту и активизацию ресурсов пользователей услуг.

6.3. Проводить консультирование студентов по вопросам, затрагивающим их интересы, осуществлять оценку их способностей и мотивации к профессиональной деятельности, регулярно оценивать студенческие работы и осуществлять руководство в выборе курсов/модулей.

6.4. Обеспечивать высокое качество образовательной программы, независимо от способов обучения, включающих дистанционное, смешанный тип, децентрализованное и/или интернет-обучение. Механизмы консультирования и контроля должны быть отработаны на местах, особенно практическая компонента программы.

6.5. Разработать точные критерии оценки студенческих академических и практических работ.

6.6. Не допускать дискриминации относитель-

но студентов по расовым, культурным, этническим, лингвистическим, религиозным, гендерным признакам, по сексуальной ориентации, возрасту, семейному положению, физическому и социально-экономическому статусу.

6.7. Работать со всеми поступающими жалобами и обращениями студентов, ясно их разъяснять и реагировать без ущерба для оценки студентов.

7. Структура, администрация, управление и ресурсы

Относительно структуры, администрации, управления и ресурсов школы должны стремиться к следующему:

7.1. Программы по социальной работе реализуются через утвержденную структуру, известную как Факультет, Школа, Кафедра, Центр или Отдел, которые четко представлены в образовательном учреждении.

7.2. Школа имеет назначенного Руководителя или Директора, который обладает административной, научной и профессиональной компетенцией, по преимуществу в социальной работе.

7.3. Директор несет первоначальную ответственность за координацию и профессиональное руководство школой, имея необходимые и достаточные для выполнения этой функции ресурсы, а также ответственные для этого сроки.

7.4. Для достижения ключевых целей или выполнения своей роли и задач программы школе необходимо бюджетное ассигнование.

7.5. Бюджетное ассигнование должно быть достаточно стабильным, чтобы можно было обеспечить планирование и поддержку учебного процесса.

7.6. Соответствующая материальная база должна включать необходимое количество учебных аудиторий, кабинеты для преподавательского штата и управленческого персонала, необходимые площади для проведения студенческих мероприятий, практических занятий на факультете, а также полный комплект необходимого оборудования, обеспечивающего выполнение целей и задач учебной программы.

7.7. Для обеспечения целей и задач учебной программы необходимо иметь библиотеку и там, где возможно, интернет-ресурсы.

7.8. Для обеспечения целей и задач учебной программы необходимо иметь административный и обслуживающий персонал.

7.9. Школы, которые предлагают дистанционное, смешанное, децентрализованное и/или интернет-обучение, должны иметь соответствующую инфраструктуру, включающую необходимое количество площадей для учебного процесса, компьютеры, тексты, аудиовизуальное оборудование, а также местные ресурсы для организации практики, инструктивные сайты и систему наблюдения, которые будут способствовать реализации ключевых целей, основных направлений программы и ожидаемым результатам.

7.10. Школа должна играть ключевую роль в подборе, назначении и продвижении своего штата.

7.11. Школа должна стремиться к гендерной

справедливости при подборе, назначении, продвижении своего штата, а также проводить политику и практику соблюдения сроков полномочий.

7.12. Подбор, назначение и продвижение штата, сроки полномочий должны отражать многообразие населения, с которым школа взаимодействует и которому она служит.

7.13. Процесс принятия решений в школе должен отражать принципы и процедуры участия.

7.14. Школа должна способствовать развитию кооперативной, поддерживающей и продуктивной рабочей среды в целях достижения поставленных учебной программой задач.

7.15. Школы должны развивать и осуществлять внутренние связи, а также связи с внешними организациями, с пользователями услуг, как того требуют ее ключевые цели, направления и задачи.

8. Культурное, этническое многообразие и гендерная включаемость

В работе по культурному и этническому многообразию, гендерной включаемости, школы должны стремиться к следующему:

8.1. Предпринимать согласованные и последовательные действия для обогащения образовательной практики через отражение в учебной программе культурного и этнического многообразия, а также гендерного анализа.

8.2. Обеспечить через основные тенденции курсов/модулей и/или через отдельные курсы/модули четкую формулировку задач по культурному и этническому многообразию, гендерному анализу.

8.3. Отражать проблематику культурного и этнического многообразия и гендерного анализа в практической компоненте программы.

8.4. Обеспечить студентов необходимыми условиями для развития их самосознания, осмысления личных и культурных ценностей, верований, традиций и склонностей, на основе которых формировать навыки развития взаимоотношений с людьми и работы с различными группами населения.

8.5. Продвигать принципы сензитивности и углубленных знаний о культурном и этническом многообразии и гендерном анализе.

8.6. Минимизировать групповые стереотипы и предрассудки, а также не допускать проявлений расистского поведения, расистской политики и структур в практике социальной работы.

8.7. Формировать у студентов навыки уважительного и достойного отношения к людям независимо от их культурной и этнической принадлежности и ориентаций.

8.8. Обеспечить развитие учебного процесса на основе базовых прав человека, которые отражены в таких международных документах, как Всеобщая декларация прав человека, Конвенция ООН по правам ребенка (1989) и Венская декларация ООН (1993).

8.9. В рамках учебной программы способствовать формированию у студентов осознания своей индивидуальности и одновременно принадлежности к коллективным социокультурным группам как основы

для их дальнейшего развития.

9. Ценности и этические нормы профессии

Признавая, что ценности, этические нормы и принципы социальной работы являются ключевыми компонентами профессии, школы должны постоянно стремиться к следующему:

9.1. В процессе реализации учебного плана и программы уделять особое внимание этому аспекту.

9.2. Четко формулировать задачи относительно ценностей и принципов социальной работы, а также этических норм поведения.

9.3. Регистрировать профессиональный штат и студентов (в том случае, если студенты развивают деловые взаимоотношения с людьми через сферы практики) в национальных и/или региональных контрольных органах (статусных или нестатусных) согласно определенным нормам этики. Члены таких комиссий обязаны соблюдать эти нормы.

9.4. Обеспечивать, чтобы каждый студент, включенный в практическое обучение, а также каждый преподаватель, имели представление о границах профессиональной практики и последствиях непрофессионального поведения в рамках этических норм. В случае нарушения студентами этических норм преподаватели должны быть готовы принять необходимые корректирующие и/или первоначальные меры дисциплинарного воздействия, либо вывести студента из программы.

9.5. Принимать соответствующие меры к тем студентам и преподавателям, которые не соблюдают нормы этики, использовать в этих целях утвержденную контрольную комиссию по социальной работе, процедуры, существующие в данном образовательном учреждении, и/или законодательные механизмы.

9.6. Обеспечивать широкое представительство в контрольных комиссиях социальных работников как государственного, так и частного сектора, а также представителей микросоциальной среды, включая непосредственное участие пользователей услуг.

9.7. Поддерживать, по мере необходимости и надобности, принципы восстанавливающей справедливости, но не карающие меры в наведении дисциплины среди студентов или преподавательского состава, которые нарушают нормы этики.

Ссылки

1. Department of Education and Department of Labour (2003). An Independent National Qualifications Framework System Consultative Document. Pretoria
2. Dominelli, L.D. (1996). Deprofessionalizing social work: Anti-oppressive practice competencies and post-modernism. *British Journal of Social Work*. 26: 153-. 175
3. Dominelli, L.D. (2004). *Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession*. Cambridge: Polity Press.
4. Lorenz, W. (2001). Social work in Europe - Portrait of a diverse professional group. In (Ed). Hessele, S. *International Standard Setting of Higher Social Work*

- Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.
5. Pawson, R et al (2003). Types and quality of knowledge in social care. Social Care Institute for Excellence.
 6. <http://scie.org.uk/scieproducts/knowledgereviews/KRO3summaryonlineversion071103.pdf>
 7. Payne, M. (2001). Social work education: International standards. In (Ed.), Hesse, S. International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.
 8. Pozutto, R. (2001). 'Lessons in Continuation and Transformation: The United States and South Africa', *Social work/Maatskaplike werk*, 37(2): 154-164.
 9. Ramsay, R. (2003). Transforming the working definition of social work into the 21st century. *Research on Social Work Practice*, 13(3): 324-338
 10. Rossiter, A. (undated). A Response to Anne Westhue's Reflections on the Sector Study. Unpublished paper received on e-mail on 27/03/03: Toronto: York University.
 11. Williams, L.O. and Sewpaul, V. (2004). Modernism, postmodernism and global standards setting. *Social Work Education* 3(5): 555-565

НАШИ АВТОРЫ

Гильмеева Римма Хамидовна, заведующая лабораторией педагогического образования и гуманитарной подготовки ИПП ПО РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Академии социального образования АСО (КСЮИ) treg@hitv.ru

Деткова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета (АГУ) natkov2007@rambler.ru

Журавлева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы Академии социального образования АСО (КСЮИ) tabor0865@mail.ru

Клеве Хайко, профессор, доктор, Высшая профессиональная школа г. Потсдам, факультет социального обеспечения (Prof. Dr. Heiko Kleve Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen) knoesel@fh-potsdam.de

Кнёзель Петер, профессор, доктор, декан факультета социального обеспечения Высшей профессиональной школы г. Потсдам (Prof. Dr. Peter Knösel, Dekan der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen) knoesel@fh-potsdam.de

Ковалева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета (АГУ) natkov2007@rambler.ru

Кононова Людмила Ивановна – доктор философских наук, профессор кафедры теории и методологии социальной работы Российского государственного социального университета (РГСУ) elenst14@mail.ru

Кремнева Татьяна Леонидовна доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) kremneva2004@mail.ru

Леонтьева Александра Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета (АГУ) natkov2007@rambler.ru

Макарова Людмила Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры французской филологии, проректор по учебно-методической работе и международным связям ГОУ ВПО “АГУ” makaar@mail.ru

Мухаметзянова Гузел Валеевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, президент АСО (КСЮИ) treg@hitv.ru

Мухаметзянова Фарида Шамильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы АСО (КСЮИ), директор Казанского профессионально-педагогического колледжа treg@hitv.ru

Наместникова Ирина Викторовна – доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) namira2004@mail.ru

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Академии профессионального образования, директор Центра изучения проблем профессионального образования office@tempus-russia.ru

Старовойтова Лариса Ивановна, доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методологии социальной работы Российского государственного социального университета (РГСУ) elenst14@mail.ru

Студёнова Елена Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) elenst14@mail.ru

Трегубова Татьяна Моисеевна, заведующая лабораторией исследования зарубежного опыта профессионального образования ИПП ПО РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Академии социального образования АСО (КСЮИ) treg@hitv.ru

Фабле Доминик, профессор, доктор, Университет Париж 10, заведующий кафедрой педагогики (Dominique Fablet, Sciences of Education Department Director, Paris Ouest Nanterre La D Èfense) hmilova@u-paris10.fr

Фирсов Михаил Васильевич, профессор, доктор исторических наук, заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) mihail_firsov@mail.ru

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
“Психологические науки”

№ 3

Том 2

Подписано в печать: 26.08.09.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура “NewtonC”.
Уч. – изд. л. 12,5. Усл.п.л.8,5 . Тираж 500 экз. Заказ № 134.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а,
т. (495) 723-56-31